

***Representações Femininas no Ensino-Aprendizagem de
Português e de Latim: textos, programas e atividades***

Ana Cláudia Neres Cabral

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário**

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

outubro, 2020

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e da Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de agradecer às professoras que me orientaram na consecução e produção deste relatório: Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos. Agradeço, igualmente, às professoras que sempre estiveram disponíveis: Professora Doutora Helena Topa Valentim e Professora Doutora Leonor Santa Bárbara.

Tenho, também, de estar grata aos professores cooperantes que me orientaram e me deixaram entrar nas suas salas, partilhando o seu conhecimento; aos diretores das duas magníficas escolas em que tão bem fui recebida, assim como aos alunos com quem trabalhei diretamente - trago-os no coração.

Aos colegas de profissão, com quem tive o maior prazer em trabalhar, que me incentivaram e apoiaram em momentos de mais fragilidade, o meu mais sincero obrigada - intensificaram os momentos memoráveis e tornaram-nos inesquecíveis.

Aos meus discentes, o meu mais humilde obrigada, são quem me faz crescer e querer sempre ser melhor. Sem distinções, cada um foi um desafio – espero ter estado à altura das vossas expectativas.

Aos meus pais e irmão, tudo lhes devo.

Ao Fábio, sem palavras.

Ao Gustavo, a razão.

Representações Femininas no Ensino-Aprendizagem de Português e de Latim: textos, programas e atividades

Ana Cláudia Neres Cabral

RESUMO

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária de Pedro Nunes e na Escola Secundária de Camões. A PES inclui reflexões críticas da prática e da observação das aulas de Português e de Latim, documentos e atividades empreendidas durante o estágio na disciplina de Português, no 8.º ano e no 12.º ano, e na disciplina de Latim no 11.º ano.

O relatório da PES, cujo título é “Representações Femininas no Ensino-aprendizagem de Português e de Latim: textos, programas e atividades”, pretende analisar a importância do feminino - concretamente, o papel da figura feminina como ser social e humano, através de textos, dos programas e de atividades. Para tal, através de uma abordagem hermenêutica, será realizado um caminho pela representação social, especificando a questão de género, abordando o conceito de cultura e culminando a exposição na escola, enquanto “centro gravítico” de cultura, concretamente na sala de aula.

Este estudo procura, assim, questionar textos escolhidos, exemplos apresentados, orientações dadas e, por fim, alguns elementos paratextuais.

PALAVRAS-CHAVE: ensino – figuras femininas – representações sociais – textos - programas

ABSTRACT

This report focuses on the supervised teaching practice (PTS) in the Escola Secundária de Pedro Nunes and the Escola Secundária de Camões, during. The PST includes critical reflections on the practice and observation of Latin and Portuguese classes, documents and activities undertaken during the internship in the Portuguese subject in the 8th grade and in the 12th grade and in the Latin subject in the 11th grade.

The report of PTS, whose title is "Female Representations in the teaching and learning of Portuguese and Latin: texts, programs and activities", aims to analyse the importance of the feminine - specifically, the role of the feminine figure as a social and human being, through texts, programs and activities. For such, through a hermeneutical approach will be carried out a path through the social representation, specifying the gender issue, addressing the concept of culture, culminating the deployment at school whilst "gravitational center" of culture specifically in the classroom.

This study also seeks to question texts, examples presented, guidelines given and finally, paratextual elements.

KEYWORDS: education - feminine figures - social representations - texts - programs

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Representações do feminino	3
I.1. Representações sociais.....	3
I.2. Representações de Género	6
I.2.1.Representação do feminino na Antiguidade Clássica	8
I.2.2. Representação do feminino da Idade Média à sociedade atual	12
I.2.3. Representação do feminino na literatura	15
I.3. Escola como modelo de representação	18
I.4. O feminino na sala de aula	20
 Capítulo II – Estágio de Português.....	27
II.1. Caracterização da instituição.....	27
II.2. Caracterização das turmas	27
II.3. Observação das aulas da Professora cooperante de Português	28
II.4. Sequências Didáticas	30
II.4.1. Lecionação	30
II.4.2. Avaliação.....	32
II.4.3. Outros Materiais.....	32
II.5. Necessidades Educativas Específicas.....	32
II.6. Visitas de Estudo.....	33
II.7. Resultados da aplicação de inquéritos	33
 Capítulo III – Estágio de Latim	47
III.1. Caracterização da instituição.....	47

III.2. Caracterização da turma.....	47
III.3. Observação das aulas do Professor cooperante de Latim	48
III.4. Sequências Didáticas	48
III.4.1. Lecionação	49
III.4.2. Avaliação.....	49
III.4.3. Outros Materiais.....	50
III.5. Outras atividades.....	50
III.6. Visita de Estudo	50
III.7. Resultados da aplicação de inquéritos	51
 IV. Reflexão sobre o programa em vigor	 53
 Considerações finais	 55
 Referências.....	 57
 Índice de Anexos	 65
Anexos	66
Anexo 1 – Trabalhar com diferenças entre géneros na sala de aula	66
Anexo 2 – Grelha Diária	67
Anexo 3 – Aula 8.º ano I	68
Anexo 4 – Aula 8.º ano II	75
Anexo 5 – Aula 12.º ano I	82
Anexo 6 – Aula 12.º ano II	91
Anexo 7 – Aula Latim I	103
Anexo 8 – Aula Latim II	131

Anexo 9 – Inquérito 8.º ano	151
Anexo 10 – Resultados da aplicação do inquérito ao 8.º ano	153
Anexo 11 – Inquérito 12.º ano	158
Anexo 12 – Inquérito 12.º ano II	161
Anexo 13 – Resultados da aplicação dos inquéritos realizados ao 12.º ano I	163
Anexo 14 – Resultados da aplicação dos inquéritos realizados ao 12.º ano II	172
Anexo 15 – Inquérito 11.º ano	177
Anexo 16 – Resultados da aplicação dos inquéritos ao 11.º ano.....	180

INTRODUÇÃO

“Pies para que los quiero si tengo alas para volar” ¹

Este relatório emerge da PES realizada nas disciplinas de Português e de Latim e pretende fazer uma descrição do trabalho nela desenvolvido. A PES de Português decorreu na Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes, em Lisboa, numa turma de básico e numa turma de secundário. Por outro lado, a PES de Latim foi desenvolvida numa turma de secundário, na Escola Secundária de Camões.

A escolha deste tema decorreu da falta de sustentação teórica sobre o mesmo. Recordo-me, já mestrandando, ao estudar atentamente os programas, de sentir falta de uma presença feminina como tema central dos textos selecionados nos programas; seja como personagem, seja como autora. O que me fez recordar o tempo em que eu mesma fui estudante de ensino básico e secundário.

No que concerne ao estado da arte, muitos são os trabalhos sobre as representações sociais, no entanto, aliados ao ensino das duas línguas, apenas me deparei com dois trabalhos, cujas linhas condutoras divergem, em alguns pontos, das que apresento. Um refere-se à representação da mulher associada à arte apresentada nos materiais curriculares (Serra, 2016), como os manuais escolares, ponto que também é abordado no presente relatório, no entanto não aprofunda a questão, referindo-se somente às formas de tratamento. O outro apresenta os papéis associados à mulher, recorrendo à história da mesma; no entanto, a linha condutora desse trabalho não aborda ou explicita a teoria das representações sociais, nem o papel da escola como difusor de cultura (Dias, 2015).

Pretende analisar-se, neste trabalho, a pertinência de um ensino mais incidido nas figuras femininas na aprendizagem dos conteúdos da disciplina e na motivação dos

¹ Frida Kahlo

alunos, recorrendo às representações sociais; e, ainda, perceber e quiçá atestar a importância da escola enquanto agente de cultura e representação.

O relatório é constituído por quatro partes. Um primeiro capítulo de natureza teórica, em que se fundamentam as noções de *representação*, *representação social* e *representação de género*. São, ainda, descritos historicamente os papéis femininos, assim como as suas representações, ao longo dos tempos e na literatura, especificamente as obras abordadas nos programas de Português e de Latim. Ainda é desenvolvido, no primeiro capítulo, o papel da escola, enquanto transmissor de cultura e gerador de representações. Os dois capítulos seguintes constituem já uma descrição reflexiva e crítica da PES de Português e de Latim. À luz do tema das representações femininas são expostas as diferentes sequências de aprendizagem realizadas, assim como as estratégias e pontes, explicando e comentando a aplicação do tema.

É analisado, igualmente, no quarto capítulo, o programa de Português, de forma comparativa entre o que esteve em vigor até ao ano letivo 2016/2017 com o atual.

No âmbito da investigação-ação, foram analisados inquéritos, realizados aos estudantes das escolas de estágio, apresentados como anexos a este trabalho (*vide* anexos 9, 11, 12 e 15), que pretendiam revelar a pertinência do tema e posteriormente demonstrar o impacto deste antes e depois de uma lecionação mais direcionada. Os inquéritos têm um tronco comum, nomeadamente os dados biográficos de cada inquirido e, numa segunda parte, questões relacionadas com o tema, específicos para a faixa etária/ano de escolaridade em causa. Foram realizados apenas para as turmas de 12.º ano em dois momentos – antes e após a lecionação.

CAPÍTULO I – REPRESENTAÇÕES DO FEMININO

I.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici, na década de 60, na sua obra *La psychanalyse: son image et son public* (Moscovici, 2012), ao estudar a teoria das representações sociais, descobriu que certos conceitos da psicanálise poderiam ser transpostos para o quotidiano, observando assim que o conhecimento científico surge através de dois universos: o institucional e o senso-comum. O primeiro é absorvido pela via académica; o segundo, adquirido através da sociedade, define-se como o conjunto de opiniões, ideias, explicações e coerências que são geralmente aceites numa determinada época.

Para Moscovici (1989:47), as representações sociais são sistemas de valores, de ideias e de práticas que estabelecem "uma ordem que permite aos indivíduos orientarem-se e dominar o seu ambiente social, facilitando, pois, a comunicação entre os membros de uma comunidade ao procurar um código para designar e classificar os diferentes aspectos do seu mundo e da sua história individual e de grupo". Semin (1989:243) acrescenta ainda que "uma representação social é uma 'preparação para a acção' ela não o é apenas na medida em que guia o comportamento mas é-o na medida em que ou remodela e reconstitui os elementos do ambiente onde deve ter lugar".

As representações sociais pretendem explicar ou, de alguma forma, dar um sentido à realidade; têm funções específicas, podendo destacar-se a função de saber. Parafraseando Moscovici (1989; 2012), as representações sociais auxiliam os indivíduos a compreenderem ações do real. Funcionam, outrossim, como orientadores, portanto estabelecem práticas de conduta, na medida em que através das representações sociais é possível ser antecipada uma ação. A par da função referida, têm, igualmente, uma função de pertença, ou identidade social. E, ainda, pode ser observada uma função de fundamentação, uma vez que permitem aos indivíduos explicarem os seus comportamentos.

Não obstante o pensamento social, Moscovici (1989, 2012) reforça a questão da individualização, do ser humano como uno, até porque o coletivo parte de um, ativo: o ser, enquanto ser pensante, que partilha o seu entendimento. Em suma, citando Semin (1989:423) "as representações sociais permitem-nos orientarmo-nos ao darem-nos as interpretações particulares do mundo social e físico" e "são, antes de mais, pontos de referência, elas fornecem uma posição ou uma perspectiva a partir da qual um indivíduo ou um grupo observa e interpreta os acontecimentos, as situações, etc. Sobretudo, dão os pontos de referência através dos quais uma pessoa comunica com o outro, permitindo-lhe situar-se a si própria e situar o seu mundo".

Segundo Durkheim (1978), as representações não são descritas como sociais, mas como coletivas, como um saber comum que permite antever determinados comportamentos dos indivíduos, sobretudo quando ligados pelo sentido de pertença, como a espiritualidade e a política. O mesmo autor defende, ainda, que os indivíduos não produzem influência sobre o social, mas sim o contrário, isto porque os indivíduos carregam marcas da realidade social de onde nasceram e em que criam os seus laços. Moscovici (1989) refuta Durkheim (1978), pois considera a sua perspetiva estática, visto que se baseou na observação e análise de sociedades ditas "primitivas" ou "arcaicas", isto é, sociedades anteriores à civilização, simples, sem leis, valores e sem escrita (Lévi-Strauss, 1976; Clastres, 2003).

No que concerne às teorias desenvolvidas por Durkheim (1978) e Moscovici (1989; 2012) toda a representação é relacionada com um objeto e a um sujeito, logo a representação social depende da cultura em que esse objeto e esse sujeito estão inseridos. O conceito de cultura pode ser definido como teias de significado tecidas pelo homem (Geertz, 1989), ou seja, o indivíduo é em si o resultado e consequência da cultura, portanto o ser humano não pode ser descurado da sua própria cultura. Portanto, considera-se que, através da teoria das representações sociais, podem ser estudados fenómenos sociais e psicossociais, aceitando que a humanidade pode ser ativa nas relações sociais. Para Moscovici (1989; 2012), as representações seriam de natureza tanto prática quanto simbólica, diferenciando-se, assim, dos conceitos elaborados por Durkheim (1978), já que a sua teoria possui um carácter dinâmico e interdisciplinar. Noutras palavras, Moscovici (1989; 2012) procura relacionar

interações sociais, processos simbólicos e condutas. Segundo Scott (2001), os processos simbólicos são aqui entendidos como um sistema que inclui cultura, representações, modelos, valores, entre outros. Jodelet (2001) apresenta, também, uma definição de representações sociais, que apoia a teoria de Moscovici:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (Jodelet 2001:22)

Isto é, as representações sociais são, verdadeiramente, saberes do senso-comum, criadas e derivadas das relações entre indivíduos, do grupo em que estão inseridos. Logo, as representações sociais nascem de uma cultura e são sempre sobre alguma coisa, que pode ser diferente de cultura para cultura, noutras palavras, cada cultura pode construir a sua própria representação social de alguma e qualquer realidade.

De forma a certificar esta mesma concepção, Lévi-Strauss (1936; 1976) analisou as “sociedades primitivas”, contudo atestou que os sujeitos não são passivos, mas sim agentes sociais ativos, que se desenvolvem e diferem entre si em aspetos da vida quotidiana. Lévi-Strauss (1976) tem especial impacto no conceito de cultura, como base da construção das representações sociais. Este autor, através de uma abordagem estrutural, constrói o conceito de cultura, argumentando que, desde que nasce, o indivíduo depara-se com um sistema simbólico que absorve e acumula. Este sistema simbólico traduz-se em juízos de valor, interesses, referências. Nessa perspetiva, é possível compreender a cultura como um sistema de referências simbólicas, que são assimiladas pela Humanidade. Sintetizada a representação de uma forma geral é necessário esclarecer a representação associada ao género.

I.2. REPRESENTAÇÕES DE GÉNERO

É possível afirmar que as representações sociais se baseiam numa ideia cultural, não inata, construída, logo a “ideia” do feminismo em si mesma é uma criação cultural. Desta forma, ser mulher está intimamente ligado com aquilo que a sociedade, *ao que parece*, crê ser mulher, um saber comum que, de alguma forma, antecipa comportamentos do género feminino. Assim, a identidade feminina não existe fora das representações e estereótipos, mais ainda, a identidade feminina só existe dentro dessas mesmas representações e estereótipos, uma vez que é criada numa sociedade que produz ideias e valores sobre o que é ser mulher. Portanto, são geradas determinadas expectativas em relação ao papel feminino eliminando-se, assim, qualquer possibilidade de uma identidade individual, de um ser único.

Como corrobora Chartier (1991:183), ainda sobre as construções, “as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma”. Reforçando, posteriormente, esta ideia, o mesmo autor afirma que:

A representação é o instrumento de um conhecimento mediato que revela um objeto ausente, substituindo-o por uma “imagem” capaz de trazê-lo à memória e “pintá-lo” tal como é. A relação de representação, assim entendida como correlação de uma imagem presente e de um objeto ausente, uma valendo pelo outro. (Chartier, 2002:74)

Ora a questão que se levanta é: se existem diferenças entre géneros quais são? Este assunto já foi amplamente trabalhado e minuciosamente investigado, no entanto os resultados, na sua maioria, não apontam grandes diferenças naturais entre os sexos, no que respeita às suas capacidades cognitivas gerais (Halpern e LaMay (2000); Adelman (1991); Ma (1995)). Segundo Linn e Hyde (1989:17), as diferenças entre os géneros “eram sempre mais pequenas, do que as indicadas nas últimas duas décadas, que essas diferenças surgem em alguns contextos e situações, mas não em outros, e que a sua presença pode ser influenciada por programas educacionais”. Já Diane Halpern (1995, 1996) refuta as conclusões dos autores supracitados, defendendo que existem diferenças marcadas, entre géneros, sendo que as raparigas têm capacidades muito destacadas nas áreas da linguística, compreensão da leitura e comunicação

escrita, enquanto que os rapazes sobressaem nas áreas das ciências e matemática. Este ponto de vista é corroborado por alguns autores como Biklen & Pollard (2001), Pollard (1998) e Gurian (2002).

Segundo Ormrod (2000) existem diferenças no que concerne aos géneros e as suas implicações em algumas características, como a capacidade cognitiva, física, motivacional, autoestima, aspirações profissionais e relações interpessoais. Estas diferenças devem ser ressalvadas, pois são biológicas, por vezes culturais. Parafraseando o mesmo autor relativamente às capacidades cognitivas: são semelhantes, no entanto as raparigas revelam-se melhores nas tarefas verbais, enquanto que os rapazes podem ter competências espaço-visuais mais desenvolvidas. Relativamente à característica física: antes da puberdade são semelhantes, após esta fase, tendencialmente os rapazes tomam a dianteira em altura e força muscular. Motivacionalmente, as raparigas são mais preocupadas com o sucesso e dedicam empenho e trabalho àquilo que se comprometem. Os rapazes tendencialmente preferem disciplinas mais “diretas”, isto é, exatas, como as ciências e a matemática. No que concerne à autoestima, o destaque será maioritariamente masculino, no entanto, as raparigas destacam-se nas relações interpessoais. Ainda segundo Ormrod (2000), as raparigas, no que toca às aspirações profissionais, tendem a escolher profissões que não interferirão com os seus “futuros papéis”. Estas características que, como refere o autor, são tanto biológicas como culturais e têm implicações na educação.

Para refutar este ponto cito Simone Beauvoir (1949:19-20):

La division des sexes est une donnée biologique non un moment de l’histoire humaine. C’est au sein d’un *mitsein* originel que l’opposition entre l’homme et la femme s’est donnée sans pour autant briser ce *mitsein*. Le couple est une unité fondamentale dont les deux moitiés sont rivées l’une à l’autre: aucun clivage de la société par sexes n’est possible. C’est là ce qui caractérise fondamentalement la femme. Elle est l’Autre au coeur d’une totalité dont les deux termes sont nécessaires l’un à l’autre.²

² Tradução própria: A divisão dos sexos é um dado biológico, não é um momento da história humana. Foi no seio de um *mitsein* (estar com) original que se deu a oposição entre homem e mulher, sem no entanto quebrar este *mitsein* (estar com). O casal é uma unidade fundamental em que as duas metades estão ligadas entre si: não é possível qualquer clivagem da sociedade pelos sexos. Aí está o que caracteriza, fundamentalmente, a mulher. Ela é O outro no cerne de uma totalidade, em que os dois termos são necessários um ao outro.

Demonstrando o ponto de vista contrário, Beauvoir (1949) esclarece que é a sociedade que define o gênero, logo não é algo natural nem biológico. Na sua obra *O Segundo Sexo*, Beauvoir assume que as escolhas de cada indivíduo dependem das circunstâncias em que está inserido, sendo que não é uma concepção taxativa nem universal.

(...) Simone não dispunha do termo gênero, mas ela conceituou gênero, ela mostrou que ninguém nasce mulher, mas se torna mulher e, por conseguinte, ninguém nasce homem, mas se torna homem, ou seja: ela mostrou que ser homem ou ser mulher consiste numa aprendizagem. As pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher, de acordo com a socialização que receberam, não necessariamente de acordo com o seu sexo (Motta *et al* 2000:23).

O estereótipo de gênero está, então, diretamente relacionado com as concepções binárias se construirem de forma antitética, fazendo com que se excluam reciprocamente, tal como acontece nas diferenças sexuais de ambos os sexos. Para contrariar estas concepções é necessário considerar mulheres e homens na sua transversalidade.

Desenvolverei a questão das implicações da escola no ponto “Escola como Modelo de Representação”. Não obstante, é necessário construir a narrativa da representação da figura feminina desde a Antiguidade Clássica até à atualidade, que será o ponto que se segue.

I.2.1.REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

A mulher, na Antiguidade Clássica, especificamente em Roma, não era uma cidadã de pleno direito: estava acima dos filhos e dos escravos, no entanto, dependia quase sempre do pai e do marido e, apenas em casos mais raros, conservava a sua independência. Como refere Massey (1988:62), “as romanas livres nunca conseguiam esquecer que eram sempre consideradas como sendo mulher, mãe ou filha de algum homem e não como seres individuais com direitos próprios.”.

As filhas romanas estavam sempre sob o cuidado do *paterfamilias*, este tinha poder sobre a vida e a morte de todos os membros da estirpe. O nome das raparigas

era herdado do pai, valendo-se da forma feminina, destituindo-as de qualquer âmagô. A maioria das raparigas romanas estava pronta para casar aos doze anos. O casamento tinha propósitos políticos e económicos para os homens, as mulheres deviam conformar-se com a aliança realizada. A gestão dos bens da rapariga casadoira passava para o marido, isto porque os romanos consideravam que a mulher nunca teria autoridade e experiência suficiente para gerir um negócio. Relativamente ao casamento, escrevem Gourevitch e Raepsaet-Charlier (2005:88):

Escolhidos os cônjuges, celebram-se os esponsais, que para serem validados, só necessitam do consentimento de ambas as partes (e do *paterfamilias*, se necessário). Uma recepção geralmente oferecida pelo pai da noiva, celebra o acontecimento também marcado pela entrega de um anel de ferro ou de ouro, *anulus pronubus*, promessa de fidelidade, acompanhada pela troca de um beijo. A noiva trará esse anel no anular esquerdo por motivos de ciência imaginária: “Um pequeno nervo, extremamente fino, parte unicamente deste dedo e chega ao coração”. Com os esponsais, ou pouco depois, discutem-se ou concluem-se os acordos familiares que determinam o dote e fixam o tipo de casamento [...].

Ainda sobre o casamento e o poder da mulher, marcadas alterações aconteceram no século I a.C., no período imperial, nomeadamente, a tutela dos bens herdados. Devido à ausência e morte de muitos homens, a emancipação da mulher resultou no acesso às riquezas e à educação. (Barata, 2016:18; Brandão et Oliveira, 2015:263)

No início do século I d.C. foram promulgadas algumas leis que, de alguma forma, “libertavam” as mulheres. Essa liberdade dependia do número de filhos. A questão da maternidade, segundo os homens romanos, era de extrema importância. Como indicia Tácito, em *Diálogo dos Oradores*:

Cada filho romano nascido a uma mulher casta era criado não por uma qualquer ama-de-leite arranjada para o efeito, mas pelo peito da sua mãe e no seu colo. Todos a louvavam por dirigir a casa de forma eficiente e por se dedicar às crianças. Ela não só dirigia o trabalho de escola do filho de modo leal e modesto como também controlava os seus tempos livres e jogos. (28)

Esta descrição de Tácito não correspondia à total verdade, as crianças eram entregues a amas de leite, contudo o louvor dos maridos era dado às suas mulheres, e muitas vezes surgia na epigrafia, pelo papel de algumas mulheres, como mães. Esta era

a sua função e o seu modelo comportamental. Não obstante, se uma mulher demonstrasse um comportamento desviante, através de ambições, era difamada.

No que concerne aos relacionamentos extraconjugais, eles aconteciam, todavia a dicotomia entre os sexos, na Antiguidade, era mantida. Os homens poderiam ter casos com outras mulheres, desde escravas, prostitutas ou *até* mulheres da mesma classe; já às mulheres era exigida a fidelidade aos maridos. Os homens livres de estatuto social elevado mantinham relações sexuais variadas, as esposas poderiam saber desta situação, mas deveriam ignorar o facto. Homens viúvos ou solteiros poderiam viver com mulheres libertas, em concubinação, isto é, partilha do leito. Em relação aos homens esta união era aceite, já o papel da concubinação estava desaprovado.

Na religião, as mulheres detinham um papel fulcral. Estas eram nomeadas sacerdotisas Vestais, que eram quem cuidava da chama sagrada de Vesta, a deusa do lar. A chama sagrada era o símbolo da vida de Roma. Primeiramente, apenas seis raparigas eram chamadas a cumprir esta honra, que duraria trinta anos. Só posteriormente passaram a sete. Eram dedicados dez anos à sua formação, outros dez a desempenhar a função e os últimos dez a ensinar as novas raparigas. Tinham de fazer um voto de castidade que, se fosse quebrado, implicaria que fossem enterradas vivas; contudo, após os trinta anos, poderiam voltar à sociedade e casar. Uma das Vestais mais conhecidas foi Reia Sílvia que, após ter perdido a sua virgindade (condição imprescindível a este cargo), por uma violação, apenas foi perdoada porque se confirmou uma profecia de que seria mãe de gémeos: filhos do deus Marte. Os gémeos, Rómulo e Remo, base do mito da fundação de Roma, foram deixados à sorte no Tibre e Reia fora condenada à obscuridade do cárcere. Só por milagre é que uma Vestal não sofreria as consequências se fosse acusada de infidelidade. Conhece-se o exemplo de Túcia e de Tarpeia, ambas Vestais que conseguiram manter o seu estatuto pela concretização de milagres. (Quevedo, 2015:22-23)

A epigrafia revela muitas profissões exercidas por mulher, todavia a literatura latina destaca as que se distinguiam na sociedade romana. As mulheres eram instigadas a incrementar capacidades e talentos, não como objetivo próprio, mas para

o género oposto. Quando se expunham na sociedade mulheres que apresentavam comportamentos de livre arbítrio, visto serem considerados uma ameaça à supremacia masculina, eram criticadas, como o historiador Salústio faz a uma mulher cujo nome era Semprónia, em *A Conjuração de Catilina* (2015):

Ora, entre elas estava Semprónia, que não raro cometera diversos crimes de audácia varonil. [...] versada nas letras gregas e latinas, na cítara, na dança com mais graça do que o necessário a uma mulher honesta, em muitos outros dons que são instrumentos da luxúria. Mas qualquer coisa sempre lhe foi mais cara do que a honra e o pudor; não seria fácil discernir se poupava menos dinheiro ou reputação; [a] sua líbido era de tal modo inflamada que mais vezes procurava os homens do que estes a procuravam. (XXV, 1-3)

Para além destes ofícios, as mulheres romanas ocupavam-se também como gladiadoras, como corrobora Barata (2016:12):

De acordo com o biógrafo Suetónio, o imperador Domiciano (reinou 81-96 d.C.) fez as mulheres lutarem na arena à noite iluminadas com tochas. [...] Duas lutadoras mulheres, 'Amazônia' e 'Achilia', que tinham provavelmente ganho a sua liberdade, dando uma série de excelentes performances. Elas são apresentadas com o mesmo equipamento dos gladiadores do sexo masculino, mas sem capacetes.

Existem ainda outras profissões, que nos chegam através não só da literatura, como também da epigrafia (Catulo, I a.C. e Marcial, séc. I d.C.), como refere D'Encarnação (2005:101):

Pela sua presença constante no quotidiano, os monumentos epigráficos constituíam então – tal como, hoje, a publicidade – um elemento de transmissão de saber e de poderosa atração. Eram feitos para serem vistos e lidos! Quer como educadora [a mulher], levando os filhos pela mão e ensinando-lhes a ler a mensagem (social, política, religiosa...), quer como interveniente ativa na vida pública e na vida familiar – a mulher romana soube utilizar, com perícia, essa escrita na pedra para se afirmar, sem rodeios, num mundo só aparentemente dirigido pelos homens.

Massey (1989) acrescenta ainda outros ofícios, tais como: comerciantes, donas de empresas, parteiras, atrizes, musicas, prostitutas, como foi suprerreferido, feiticeiras e, também, camponesas. Barata (2016:12) acrescenta ainda que:

Apesar de os romanos tradicionalistas só serem capazes de imaginar as suas mulheres no interior da casa, presas ao trabalho doméstico, elas ocupavam-se

frequentemente de muitas outras coisas. A realidade ultrapassa, por vezes, não só a ficção, como a própria ideologia.

No que concerne à educação, especialmente quando a família tinha algumas posses, a educação das raparigas, a partir dos sete anos, era similar à dos rapazes, frequentavam a escola, com especial ênfase, tanto raparigas como rapazes, para as ciências humanas. Posteriormente, os rapazes prosseguiam estudos e as raparigas regressavam a casa para aprenderem a gerir a *domus*, ou para se dedicarem às tarefas de tecelagem ou costura.

Em suma, a sociedade romana é marcadamente patriarcal e misógina. As mulheres e as figuras femininas foram postas à margem e o pouco que se conhece da sua história tem uma perspetiva masculina, visto que foram narradas, maioritariamente, por homens. Após alguns apontamentos sobre a figura feminina na Antiguidade Clássica, passar-se-á à descrição da figura feminina na Idade Média à sociedade atual.

1.2.2. REPRESENTAÇÃO DO FEMININO DA IDADE MÉDIA À SOCIEDADE ATUAL

Na Idade Média, século V d.C., o homem mantém-se como ser dominante em relação à mulher: pagava um dote aos pais da jovem com quem queria casar, gesto que, de alguma forma, tornava o homem dono da jovem mulher. A mulher era fortemente punida e criticada socialmente pela tomada de algumas decisões como o divórcio, o adultério e o uso de contraceptivos. (Duby, 1999:278-282) É neste momento da história que a mulher ganha estatuto como mãe, uma vez que podia tomar decisões sobre a educação dos filhos. É ainda neste momento que a mulher participa ativamente na economia, exercendo atividades como tecelagem, costura e bordado, no entanto com uma remuneração inferior à do homem. É reforçado por Macedo (1997) que o afastamento da mulher somente da esfera doméstica estava associado a questões bélicas, pois os maridos partiam para a guerra e muitos acabavam por morrer, deixando as famílias sem sustento. No que concerne à dicotomia binária, segundo Klapisch-Zuber (2002:141), a sociedade medieval é antifeminina, marcada pela misoginia:

[...] Falando do masculino/feminino na Idade Média, dificilmente evoca-se os valores ligados ao polo masculino, tanto o discurso medieval dominante atua pela separação, pela diferenciação do feminino a partir de um masculino concebido como plenitude e totalidade. Além disso, é impossível negligenciar a misoginia particular àquela época, que não somente concentra a atenção dos autores no feminino e infla desmesuradamente a análise, mas utiliza-a como categoria conceitual redutora nas investigações que não têm nada a ver com a mulher, nem com as mulheres. O feminino guarda, no entanto uma ambivalência irreduzível vinda de sua construção ideológica e social. O homem é unidade, o masculino, unívoco. A mulher é ao mesmo tempo Eva e Maria, pecadora e redentora, megera conjugal e dama cortesã. Dentre estas facetas, o feminino não escolhe, justapõe. Assim, ele se furta obstinadamente a buscar sua natureza própria, que depende do espiritual, miseravelmente medido, e do corporal, no qual foi logo encerrado.

No final desta Era, e tendo a Bíblia como referência, nomeadamente a figura de Eva como pecadora (a razão para o Homem ter perdido o paraíso), muitas mulheres são condenadas por feitiçaria e bruxaria. Segundo Duby (1995), a representação das mulheres chega-nos, mais uma vez, pela visão masculina, eram objetivadas e deveriam obedecer ao homem. As mesmas, como foi suprarreferido, representavam o pecado, a morte e a traição. Eram possuidoras, no entanto, de uma natureza frágil e a capacidade de amar. Algo que, juntamente com o progresso cultural e urbano, abriu a possibilidade de novas representações e olhares sobre a mulher.

Segundo Ordoñez e Quevedo (1998), a passagem para a Era da racionalidade, o Renascimento, conferiu alguma renovação cultural, com foco central no humanismo, uso da razão, criticismo e rigor das ciências exatas. No entanto, os ecos da liberdade e igualdade, vindos da Revolução Francesa, por Rousseau não foram estendidos às mulheres (idem, 1998:146). Segundo Groppi (1995:14), a cidadania deveria ser construída para os homens, sendo que as mulheres não eram autorizadas a construir a sua própria cidadania.

Na Idade Moderna, as diferenciações de sexos são mantidas. O homem é o senhor, detentor de todo o poder e figura de autoridade; a mulher continua a ganhar terreno no foro familiar. É também nesta Era que a educação é vista como algo importante e existe a procura da melhor educação a ser dada às crianças. A participação ativa na educação das crianças, por parte das mulheres e a existência de cada vez mais mulheres escolarizadas faz detonar a emancipação da mulher,

especialmente com a Revolução Industrial. As mulheres ocupam postos de trabalho iguais aos do homem. No entanto, os salários eram menores e as mesmas continuavam subordinadas à figura masculina/paternal, pois eram o seu sustento. Como corroboram Alves et Pintaguy (1985:38):

Compartilhando com o homem as terríveis condições de trabalhos vigentes naquele período, como jornadas de 14, 16 e até 18 horas, as mulheres (assim como os menores) sofrem ainda uma super exploração advinda das diferenças salariais. Em Paris, os salários femininos eram em média de 2,14 francos e os masculinos de 4,75; na Alemanha, na indústria de papel, os homens ganhavam de 18 a 20 marcos e as mulheres de 9 a 12; em Massachusets, na indústria de calçados, os salários variavam de 37 dólares para as mulheres a 75 para os homens. A justificativa ideológica para esta super exploração era que as mulheres necessitavam menos do trabalho e menos salários do que os homens, porque, supostamente, tinham ou deveriam ter quem as sustentasse.

Desde o marco histórico – a Declaração dos Direitos da Mulher, de Gouges (1791) – até hoje, muitas consecuições se sucederam, sempre tarde, mas sempre a tempo. Muitos destes marcos têm origem em conquistas, desafios e até mortes, de forma a se construir a história. Exemplifico com o sufrágio, que só foi permitido a todas as mulheres, maiores de idade, após o 25 de abril de 1974. Um ano depois, com Maria de Lourdes Pintasilgo como Ministra dos Assuntos Sociais, que viria a ser Primeira-Ministra, única em Portugal, é criada em fevereiro de 1975 a Comissão da Condição Feminina – que, entretanto, deu lugar à CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género)³. Ainda no nosso país, na Constituição Portuguesa de 2 de abril de 1976, no décimo terceiro artigo é que se consagrou o princípio de igualdade, sendo que apenas em 1999 se criou o Ministério da Igualdade:

Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, **sexo**, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.⁴

³ <https://www.cig.gov.pt/a-cig/historia-da-cig/>

⁴ Constituição da República Portuguesa (1976) 13.º artigo (2)

A narrativa e contextualização histórica dão lugar às representações da figura do feminino na literatura, tanto latina como portuguesa. O carácter social e a construção de papéis associados à mulher são continuados e ecoados na literatura; é também através desta que subliminarmente algumas características contrárias às apresentadas conseguem ser resgatadas, outras vezes sublinhadas.

I.2.3. REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA LITERATURA

Na literatura, especialmente na trabalhada em sala de aula, muitos são os autores que representam a figura feminina estereotipada. Relativamente à literatura em língua latina, Plauto (séc. III a. C.), conhecido pelas suas comédias, representava a figura feminina nos seguintes termos: “[...] esposas enervantes e donas de bordéis astutas [...], belas e jovens prostitutas” (Massey, 1989:96). Como assinala o mesmo autor, estamos perante estereótipos, “[...] muitos dos quais sobreviveram até hoje: «a piada da sogra» [...]” (Massey, 1989:97). Já Catulo (séc. I a. C.), que também apresenta, na sua poesia, alguns exemplos-tipo da figura feminina, destaca-se pelo uso da expressão *doctae*, que significa inteligentes. Muitos foram os poemas, escritos por Catulo, dedicados a uma mulher, Lésbia⁵. O poeta defende que, a par dessa inteligência, era esperado que as mulheres não embaraçassem os seus maridos, e não se coíbe de escrever o que pensa sobre as que se opunham a esse ideal:

Que rapariga expedita! Que nariz tão grande, que pés feios, que olhos lacrimosos, que dedos atarracados, que boca imperfeita! E que linguagem revoltante! És a namorada de Formiano, o mulherengo, não és? E pensam aqueles provincianos que és uma beleza a sério! Até te acham bom par para a minha Lésbia! Hoje em dia, as pessoas não têm senso nenhum, nem gosto! (Catulo, *Poemas*, 43)

Outro nome da literatura latina relevante a este propósito foi Vergílio (séc. I a.C.) que, no seu célebre poema épico sobre a fundação de Roma, *Eneida*, criou uma das mais famosas mulheres da literatura romana, que no entanto não era romana – Dido, a rainha de Cartago. Dido representa a tentação, é emocional e irracional – tudo

⁵ Lésbia, cujo verdadeiro nome era Clódia Pulchra, era descrita em muitos dos poemas de Catulo, devido a uma relação amorosa com o poeta. (Massey, 1989:98)

aquilo que as mulheres não devem ser, a mensagem é clara: nenhum homem deve afastar-se das suas obrigações por causa de uma mulher.

Horácio (séc. I a.C.), por sua vez, também se apresenta extremamente misógino nas suas sátiras (“como o poema maledicente composto para censurar os vícios humanos à maneira da comédia antiga” Horácio, I, 4 e I, 10), através de vernáculo ofensivo, assim como em descrições sobre as mudanças corporais devido à velhice. No entanto, em outros géneros, como a lírica erótica e a elegia amorosa, a representação feminina ganha outros contornos (Odes, I, 19, 1-18).

Juvenal, satirista romano, “combateu em vários níveis os vícios que, segundo o poeta, afligiam a *Vrbs* em meados do século I de nossa era.” (Agnolon, 2008:68). O satirista descreve as mulheres como símbolo de luxúria, insanas, amantes dos amantes mais imundos, desprezando os maridos e os filhos. Juvenal (séculos I e II d.C.), nas suas sátiras, também se refere aos lugares menos puros da *Vrbs*, como os bordéis e tabernas, onde se encontravam prostitutas ou *meretices* e se aplicava o vício do jogo.

Marcial (séc. I e II d. C.), através dos seus epigramas, que eram pequenas composições poéticas que incluíam matérias várias, marcadas pela agudez, ridiculariza a figura feminina através das suas características físicas e por ações praticadas, é igualmente descrita quanto às suas características psicológicas.

Relativamente aos autores trabalhados na sala de aula, na disciplina de Português, destaco apenas alguns: Fernando Pessoa, em *Mensagem*, o seu heterónimo Ricardo Reis, Saramago, em *O Memorial do Convento* e Sttau Monteiro, em *Felizmente há Luar!*.

Em Fernando Pessoa, nomeadamente em *Mensagem*, a figura feminina é representada através de rainhas, “D. Tareja” e “D. Filipa de Lencastre”, destacadas como mães – a primeira mãe da nação e a segunda mãe da ínclita geração, tão necessária aos Descobrimentos Portugueses. A função de procriadora, associada à mulher, geradora de vida, é enaltecida nestas duas rainhas, por Pessoa. Os estudos pessoanos revelam-nos que Pessoa era um admirador da mulher, no entanto, na obra

Mensagem, o único destaque às figuras femininas é à questão maternal, possivelmente como homenagem à própria mãe, que tanto estimara.

Em Ricardo Reis, destacam-se as figuras femininas Lídia, Neera, Chloe. Estas figuras são baseadas em figuras clássicas, herdadas de Horácio. No entanto, as mesmas ganham contornos diferentes, visto que a poesia de Reis não era fruto da sua experiência. Jacinto do Prado Coelho indica que tudo em Reis é divertimento estético. Lídia, em Horácio, representa uma mulher experiente e madura, que gosta de seduzir jovens rapazes (Ferreira, 2001:253). Para Reis é a mais próxima das três referidas e simboliza a idealização do amor platónico. (“Amemo-nos tranquilamente, pensando que podíamos,/ Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias.” (Ode 6); “As Rosas amo dos jardins de Adónis,/ Essas volucres amo, Lídia, rosas” (Ode 12), “Lídia, ignoramos. Somos estrangeiros/ Onde quer que morremos, tudo é alheio (...)/ Que quer o amor mais que não ser dos outros?/ Como um segredo dito nos mistérios./ Seja sacro por nosso” (Ode 99)). A ligação de Reis a Lídia é equiparada às rosas e à sua efemeridade. Chloe representa o desejo sexual ou, pelo menos, sensual (“Não quero, Cloe, o teu amor, que oprime” (Ode 84)). Segundo Ferreira (2001:258), “Neera é uma presença discreta, quase impessoal, que ativa a reflexão da voz de Ricardo Reis, mormente nos momentos em que o apelo a um *carpe diem* algo desencantado surge como um projeto de resistência existencial”, ou seja, uma figura distante, própria da condição de musa. (“Aqui, Neera, longe/ De homens e de cidades” (Ode 18)). As figuras femininas em Reis são sugestivas, densas e complexas, podendo ser trabalhadas em sala de aula como seres holísticos e individuais.

Em *Memorial do Convento* existem duas personagens femininas que merecem destaque, a rainha D. Maria Ana Josefa e Blimunda. Duas representações completamente contrárias, no que concerne ao ser feminino. D. Maria Ana Josefa tem uma condição social elevada, contudo é apresentada ao leitor como triste e insatisfeita, vivendo um casamento de aparências. A única possibilidade de realizar os seus desejos é através dos sonhos que tem com o seu cunhado. É pressionada pela responsabilidade que tem, ser mãe, e acumula dentro de si uma sensualidade que não pode explorar. É passiva e subjugada às vontades do marido. Do outro lado deste panorama está Blimunda. Parafraseando Figueiredo (2014: 87-97), Saramago carrega

Blimunda de inteligência, livre-arbítrio e sensualidade. Representa o povo e é usada por Saramago para mostrar os falsos conceitos morais. É através desta personagem que o leitor reflete sobre a importância do olhar e do ver.

Em *Felizmente há Luar!*, Matilde de Melo é a “voz da revolta”, ao defender o seu amor, que está condenado. Percebendo, posteriormente, que a sua voz, devido à sua condição, não tem poder, nem gera a ação desejada. Torna-se heroína, sendo que a condição de amante e o próprio amor são as armas da sua luta.

Após a análise da figura feminina na perspectiva histórica e de alguns apontamentos sobre a mesma temática na literatura, especialmente nos autores dos programas de Português e de Latim, é desenvolvido o ponto seguinte que se refere à escola como modelo de representação.

I.3. ESCOLA COMO MODELO DE REPRESENTAÇÃO

A escola tem como função primordial a educação, isto é, criar conhecimento, valores, atitudes (Isambert-Jamali, 1965: 245-246). A educação implica, ainda segundo a mesma autora (1965: 246-247), um processo de assimilação de um grupo e/ou de um sistema social global, uma estrutura de relação interpessoal e não unicamente intrapessoal que implica outros e não somente o indivíduo. A educação refere-se a processos de influência, dinamismo dos processos configurativos, mudanças que se transformam em padrões que se pretende alcançar, tais como ideais prototípicos de vida de uma cultura ou sociedade.

Forquin (1993), na obra *Escola e Cultura*, faz uma consideração sobre o que a escola pretende efetivamente ensinar, sob a perspectiva dos conteúdos programáticos. Ora, para este autor, existe uma relação de troca, dialógica, entre a escola e a cultura, pois é através da escola que se consubstanciarão os valores de cidadania:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer de restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a

transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação.” (Forquin 1993:10)

Pensar em educação é referir-se a um processo educativo que pressupõe, entre outros, a transmissão de sistemas de representação segundo os quais os grupos humanos interpretam e justificam os seus projetos coletivos, os seus conhecimentos e as suas técnicas. Logo, o processo educativo é capaz de estruturar papéis e funções sociais. Tem como objetivos chave desenvolver a personalidade de um modo equilibrado, criar novas aptidões, capacitar o indivíduo para se transformar, aperfeiçoar, em contacto com situações novas – encontradas, escolhidas ou sofridas.

Segundo Mialaret (1980), uma boa educação centra-se num conjunto coerente de objetivos escolhidos e definidos em comum acordo por alguém ou um grupo, na escolha dos processos, de modo a que exista adequação com os objetivos definidos e as leis biológicas, psicológicas e psicossociológicas. Para Mialaret (1980), uma boa educação depende de um sistema de retroação que permita a constante retificação dos itinerários, a adaptação cada vez mais precisa a alguém ou a um grupo, o reexame dos objetivos escolhidos e do conjunto do sistema.

A escola é, assim, o reflexo promotor de preconceito ou contra promotor desse mesmo preconceito, isto é, quebra e instaura preconceito. Segundo Gadotti (2000), a escola não é estanque, a mesma pode intervir na sociedade, assim como a sociedade pode e intervém na escola. É esta mesma escola que se pode caracterizar como um “centro gravítico” (Maduro, 2018:17), que é mais ou menos dinâmica consoante aquilo que a cultura implica, tornando-se bivalente. Mialaret (1980) concebe uma escola para a vida e pela vida, estabelecida e realizada por seres vivos. Uma escola não só recetiva e respondente, mas também implicada nas capacidades a desenvolver, cujo papel é criativo e dinamizador de uma sociedade da qual não só é reflexo, mas motor, no sentido de pensar a realidade que a conforma e as suas utopias.

O papel desempenhado pelos professores, enquanto agentes de ensino e representantes da escola, deve ser evidenciado neste ponto. O preconceito sexual e o tratamento diferenciado têm sido cada vez menos uma questão a destacar (Eccles, 1989; Ormrod, 2000), devido, possivelmente, às políticas e formação de professores.

No entanto, existem preconceitos que devem continuar a ser desmitificados, como por exemplo, os rapazes poderem causar mais conflito, numa sala de aula, ou deverem ser mais estimulados através do elogio, pois necessitam do mesmo para se evidenciarem. Arends (2008), na sua obra *Aprender a Ensinar*, criou algumas diretrizes que desmitificam, ou ajudam a desmitificar alguns preconceitos (Anexo 1).

Delors (1998), coordenador do *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*, no seu livro *Educação: um tesouro a descobrir* refere-se à necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes são os alicerces da educação, aliados à formação inicial de professores enquanto educadores que revelam o que é, verdadeiramente, ser professor “hoje”? Segundo Gadotti (2000:9):

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. [...].

No ponto seguinte, será tratada, através de um estudo de caso, a questão de género em sala de aula, através de alguns materiais curriculares, os manuais escolares.

I.4. O FEMININO NA SALA DE AULA

As representações sociais de género presentes nos manuais escolares correspondem a todo o tipo de conteúdos que veiculam, de forma explícita ou implícita, concepções estereotipadas sobre a feminidade e a masculinidade, sobre o ser mulher e o ser homem e que se fundamentam no facto de se nascer fêmea ou macho. (Nunes, 2009:13)

É possível afirmar que, durante muito tempo, os materiais curriculares patrocinarão o preconceito de género, representando homens e mulheres em papéis estereotipados. Alguns estudos (Sadker *et al* (1991)) concluíram que, nos materiais pedagógicos, a figura masculina é mormente associada e representada em papéis mais ativos, enquanto a figura feminina é representada em papéis mais passivos e domésticos. Outra problemática existente nos materiais curriculares é o predomínio da forma masculina para se referir ao universo de discentes, quando existem possibilidades lexicais não binárias, ou neutras. O recurso ao masculino como forma “genérica” pretende “simplificar” o discurso, no entanto torna-o pouco democrático ou igualitário. Esta marcação tem as suas origens na língua mãe, o latim. Linguisticamente, decorrente da redução das declinações, o género neutro desapareceu da língua portuguesa e o género feminino e masculino passaram a ser marcados pelas vogais “a” e “o”, respetivamente.

Após a necessidade de contextualizar a questão do género do ponto de vista histórico e social a questão que se coloca é: De que forma é construída a identidade do género nos manuais escolares? É nos jovens que se constrói o mundo, estes são o futuro. É através da educação que se formam. Então, que ideais são passados aos jovens através de uma das suas formas de instrução – os manuais?

Escolhi analisar dois manuais de 8.º ano da disciplina de Português, porque seriam material de trabalho para a PES. Como não teria sentido trabalhar os manuais na sua totalidade, pela sua extensão, selecionei trabalhar o módulo que se sobrepunha em ambos os manuais: o texto narrativo. Admito também que esta unidade poderia ser a mais ampla e subjetiva, por parte das editoras na escolha dos textos, visto que os textos selecionados variam de manual para manual. Assim, no manual *(Para)Textos* serão trabalhadas as páginas 66 a 193 e no manual *Diálogos* as páginas 78 a 103.

O manual *(Para)Textos* apresenta “fichas informativas” sobre questões gramaticais e respetivos exercícios. Preferi trabalhar, também, essas fichas informativas, nomeadamente, os exemplos utilizados. Como o manual *Diálogos* apresenta um compêndio gramatical, decidi trabalhar também os exemplos, porém, apenas sobre as matérias trabalhadas no manual *(Para)Textos*. Os exemplos utilizados

nas fichas informativas e compêndio “A minha gramática” serão retirados de verbo/complexo verbal; funções sintáticas e coordenação e subordinação.

Por questões organizacionais, seguir-se-á a ordem estrutural dos manuais. Não será posta em causa qualquer categorização errada, no que concerne ao binómio género/tipo textual.

O manual (*Para*)*Textos*, doravante PT, apresenta na capa várias ilustrações que são repetidas no seu interior, aliadas a texto. Predomina uma cor arroxeadada no seu fundo e ressaltam à vista outras duas cores: o azul e o verde. Em destaque, no plano central, estão duas figuras abraçadas, uma de pele clara que sugere uma figura andrógena e uma outra de pele escura com brincos e cabelo comprido. À sua volta estão mais vinte e três ilustrações, duas do sexo feminino, dezanove do sexo masculino e duas representam animais.

A análise do manual PT inicia-se na página sessenta e seis com “Pronto para... estudar o texto narrativo?” – optando-se pela masculinização. A primeira narrativa intitulada “A quadrilha de Tom Sawyer” (p. 67) conta a história de alguns rapazes. O seu conteúdo remete para a liberdade de ações dos jovens rapazes, do seu convívio e tempos livres. As três ilustrações aludem à narrativa. Numa primeira ilustração veem-se dois rapazes encavalitados um no outro, numa segunda ilustração veem-se cinco rapazes num espaço descuidado com uma teia de aranha e uma maçã já comida. Na última ilustração vê-se um rapaz numa carroça puxada por um cavalo. Relativamente às orientações, este texto remete os alunos para o tema discutido na narrativa: o roubar.

O texto seguinte intitula-se “Uma carta para Leonor” (p.74). O texto refere-se à carta como desusada, fazendo os alunos refletirem “acerca da sua utilidade e atualidade” (p. 74), através de quatro personagens femininas: a Leonor, a avó da Leonor, a mãe da Leonor e a Teresa. Na ilustração observa-se um marco do correio e uma figura idosa. Nas orientações para a leitura do texto destaca-se uma proposta de escrita de uma carta a um colega (p. 77) da turma. Ressalta-se o uso da masculinização do nome comum de dois géneros: colega, equilibrado pelo uso do nome comum

“turma”. No Guia do Professor, o recurso ao masculino é constante, tanto para “o professor”, como para “o aluno”.

Seguidamente, ainda no manual PT, surge a “ficha informativa n.º 6” (pp. 82 e 83), dedicada ao verbo e ao complexo verbal. Os exemplos utilizados para explicar os verbos, quanto à flexão e tempos, não apresentam questões de género: opta-se várias vezes pelo uso da primeira pessoa, tanto do singular como do plural. Todavia, nos exercícios, alguns dos exemplos são sugestivos, isto é, existe um em oito que se refere a uma entidade feminina, todos os outros remetem para entidades masculinas. Ilustrativamente existem algumas nuvens com trovões.

Na página oitenta e quatro aparece um excerto de “O conto da ilha desconhecida” de José Saramago. Sobre o conto nada há a acrescentar, o problema surge nas orientações para a leitura do conto. No excerto há referência a duas personagens que são destacadas: o rei e a mulher da limpeza. É pedido aos discentes que preencham um esquema que fomenta a ideia de que o rei dava ordens, governava e representava o poder; em oposição, a mulher da limpeza, que recebia ordens e representava a vassalagem. É ainda destacada a personagem “homem”. Os papéis sociais evidenciados através do texto e reforçados através da análise do mesmo, sublinham as diferenças, sendo que o homem é associado ao poder e a mulher subordinada a este, a desempenhar tarefas domésticas.

A “ficha informativa n.º 7” (pp. 89-91) refere-se às funções sintáticas. Os exemplos utilizados variam em género, mas existe uma maior preferência para o género masculino. E, ainda, alguns dos exemplos, apresentam problemas como: “O bolo foi feito pela avó” – a única referência a uma atividade do lar é realizada pela “avó”; “Sr. Agente, este homem foi assaltado por um rapaz”. Outros exemplos são bastante positivos, como “A Rita é engenheira” (p. 90), uma vez que a engenharia é uma profissão ligada, “normalmente”, ao género masculino.

De seguida, surgem alguns versos de Vasco Graça Moura sobre D. Leonor de Teles e o Conde de Andeiro (p.104). O texto narra um episódio da história de Portugal. Ressalto o foco que é dado à rainha nas orientações da leitura. A ilustração é uma pintura de Roque Gameiro sobre o mesmo assunto, de 1904. É pedido que se reconte

o episódio da história de Portugal “à turma” – destaca-se o recurso à forma alternativa, para se referir ao conjunto de alunas e alunos. O texto “O avô Sebastião” (p. 120) é um excerto de *Memórias* de Rómulo de Carvalho. Este excerto refere-se somente aos avós paternos do narrador. Nas orientações para a leitura, o equilíbrio existe, sendo colocadas questões tanto sobre o avô como sobre a avó do narrador. A ilustração utilizada neste texto é o quadro de Dali, “Persistência da Memória”.

Por fim, a “ficha informativa n.º15” expõe os conteúdos coordenação e subordinação. Os exemplos utilizados são todos retirados do texto que se antepõe diretamente à ficha informativa, denominado “O Retrato de Mónica” (pp. 162-164). Mónica é uma personagem que se revela calculista, interesseira e arrogante e todas estas características são destacadas nas orientações para a leitura. Relativamente à ilustração, são observadas no fundo quatro figuras, três femininas e uma masculina; em plano central, aquela que será Mónica, coberta de jóias e com ar de quem as admira.

Relativamente ao manual *Diálogos*, doravante DS, destaca-se a brevidade da unidade dedicada ao texto narrativo, que ocupa muito menos páginas do que no manual PT. Na capa, resalto o uso da cor verde e de tons semelhantes. O fundo é uma cidade com algum movimento e, em plano central, dois jovens: uma figura feminina e outra masculina. A figura feminina é representada à esquerda e carrega aquilo que parece ser uma revista. A figura masculina segura um *gadget* eletrónico com a mão direita e aponta para o mesmo com a mão esquerda. Tem uma mochila. A rapariga está a tocar nas costas do rapaz.

O primeiro texto que nos surge intitula-se “Sonhos” (p. 76) e é narrado na primeira pessoa, por um “eu” feminino. A única ilustração é a de uma jovem rapariga com uma mochila aos ombros. No que concerne as orientações da leitura, é pedido ao estudante que escreva, em conjunto com “um colega”, um parágrafo, para de seguida partilhar com “a turma”. É recorrente, como se tem vindo a constatar, a utilização do nome comum “colega”, aparecendo sempre masculinizado. A utilização de “turma”, de alguma forma, confere equilíbrio, por se tratar de um nome sobrecomum.

O texto narrativo que se segue, em DS, dá pelo nome “Quando se está apaixonado” (p. 86) e remete, até através das ilustrações, para os pensamentos de uma jovem adolescente. Escrito na primeira pessoa, refere-se à adolescência e a todos os dramas que lhe estão associados. É um texto importante, na minha opinião: os e as jovens terão curiosidade para o ler. Todas as orientações da leitura se centram em torno da personagem principal e a temática do amor é a privilegiada. Curiosamente, segue-se um pequeno quadro *n.b.* sobre determinantes indefinidos.

Segue-se “O assalto” (p. 94), um texto sobre um assalto combinado entre dois jovens rapazes que corre menos bem para um deles. Na ilustração é representada uma figura da autoridade a segurar o rapaz que estava a cometer o delito. Nas orientações para a leitura descrevem-se sentimentos e reações físicas e pede-se uma discussão “com os colegas” (página noventa e seis) sobre o acontecimento narrado.

O último texto é “A besta”, cujo conteúdo remete para a procura de um animal. Relativamente às orientações, é pedido aos “alunos” que escrevam uma notícia, da seguinte forma: “O (A) professor(a) vai dar-te a ouvir uma notícia. (...) No final, os teus colegas devem (...)” (p. 100). Existe um parêntesis que de alguma forma subordina a figura feminina, mas é notória a tentativa de generalização. E, mais uma vez, “os teus colegas” (p. 100).

Relativamente ao compêndio gramatical, no manual DS todos os exemplos, relativos ao verbo recorrem ao masculino, através do pronome “ele”. No que diz respeito às funções sintáticas os exemplos variam, todavia continua a existir um privilégio dado ao pronome “ele”. O mesmo se observa a propósito da coordenação e da subordinação: existem alguns exemplos que conferem variedade, todavia o mais comumente observado é o uso do pronome masculino.

Através desta análise comparativa entre os manuais é possível concluir que os papéis “tradicionais” são mantidos. O recurso ao masculino é frequente quando se pretende generalizar, no entanto é possível “contornar” esta prática em sala de aula, utilizando formas lexicais que evitem a marcação de género (formas *ne vter*).

Concluído o primeiro capítulo, vincar-se-ia que a representação é incutida, não inata e que dela depende a cultura. A escola é geradora de cultura e, portanto, é imperativo abolir os estereótipos associados a cada sexo ou género e pensar-se em identidade, em individualidade. Os manuais curriculares e a própria cultura/sociedade que todos os dias refletem imagens sobre o que se deve ser (p.e.: publicidade) continuam a gerar e construir ideias que se fixam nas jovens mentes, compete, de certa forma, aos docentes desconstruírem certos preconceitos ou estereótipos. Visto que, são os docentes e as docentes que têm a competência, outrossim, a imposição, de agir na educação social, ética e moral dos discentes.

A sociedade, como se descreveu no presente trabalho, foi marcadamente patriarcal, no entanto os tempos são outros e em pleno século XXI não se pode reduzir a dois, nem tudo é preto e branco. No desenvolvimento do trabalho, revelei comportamentos, papéis e estereótipos que, *a priori*, estão enraizados e facilmente passam despercebidos, marcadamente referi-me ao feminino e a figuras femininas de forma a compensar uma balança, que entendo ser, ainda, pouco equilibrada. Este procedimento, a marcação e referência à figura feminina, foi transposto para a minha PES e está espelhado no relatório que de seguida se apresenta.

CAPÍTULO II – ESTÁGIO DE PORTUGUÊS

II.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Em setembro, fui convidada pela professora cooperante de Português a visitar a Escola Secundário de Pedro Nunes, doravante ESPN. A ESPN tem como lema “Tradição e Inovação”, o que, verdadeiramente, caracteriza a minha experiência na escola. Com mais de cem anos de história, a ESPN conta com a tradição através do corpo docente, mais de cem docentes, maioritariamente do género feminino e com uma faixa etária superior a quarenta anos e tantos outros de ensino. Marcada pela inovação, em cada sala de aula existe um quadro interativo, assim como *internet*. As aulas podem ser, e são dinâmicas, e versáteis.

A ESPN localiza-se na freguesia de Santa Isabel da cidade de Lisboa, na Avenida Álvares Cabral, perto do Jardim da Estrela e do Largo do Rato. Situando-se numa zona nobre e central da cidade, é bastante acessível em termos de transportes. Funciona em regime diurno, no ensino regular, oferecendo, no ensino secundário, todos os cursos.

II.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

No estágio de Português, tive o privilégio de acompanhar uma turma de básico, 8.ºC, e três turmas de secundário, sendo que duas delas acompanhei com maior regularidade: o 12.ºA e o 12.ºE, visto que o horário da terceira turma coincidia com o estágio de Latim. As aulas da professora cooperante foram acompanhadas por mim desde o primeiro ao último dia de aulas do secundário, por motivos de força maior não me foi possível acompanhar a última semana de aulas da turma de básico.

Desde o primeiro momento foi-me pedido pela professora cooperante que observasse a dinâmica da sala de aula, em termos de comportamento e participação espontânea, algo que me iria ajudar aquando as minhas aulas e, por outro lado, ajudar a professora na avaliação dos parâmetros atitudes e oralidade. De forma a conseguir

registar estes elementos e outros que considere oportunos realizei uma grelha diária (Anexo 2) que me auxiliou a manter um registo organizado.

As turmas de secundário, como referi, eram três: o 12º A, cujo curso era Ciências e Tecnologias, composta por 26 alunos, 14 do género feminino e 12 do género masculino; o 12ºE, cujo curso era Ciências Socioeconómicas, composta por 29 alunos, 15 do género feminino e 14 do género masculino e por fim, o 12ºG, cujo curso era Línguas e Humanidades, formada por 32 alunos, 14 do género feminino e 18 do género masculino. A turma de básico, 8.ºC, era constituída por 29 alunos, 15 do género feminino e 14 do género masculino.

Relativamente à turma de Ciências e Tecnologias descrevê-la-ia como uma turma unida, com um comportamento exemplar, muito curiosa e atenta. Nesta turma, a maioria dos discentes tinha uma média superior a 14 na disciplina de Português de anos anteriores e 4 alunos estariam a fazer melhoria à disciplina para fins de ingresso à universidade.

A turma de Ciências Socioeconómicas demonstrava um comportamento e uma dinâmica diferente. A turma tinha três níveis diferentes de interesse e, consequentemente, rendimento. Pareceu-me a mais desafiante a nível de atitude, foram também quem melhor me acolheu, no que concerne à empatia e apoio, e, portanto, foi a turma que escolhi acompanhar.

A turma de Línguas e Humanidades demonstrou-se desinteressada, sem ou com poucos métodos de estudo. Destacava, apenas, dois alunos com gosto e interesse pela literatura e estudo da língua.

II.3. OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA COOPERANTE DE PORTUGUÊS

A prática de ensino supervisionado visa a lecionação de aulas, no entanto, e a par dessa lecionação, a observação das aulas lecionadas pelos professores orientadores ocupa grande parte do estágio. Assisti praticamente a todas as aulas da professora cooperante, nas duas turmas que suprarreferi de 12.º e da turma de 8.º. O método de lecionação da professora orientadora era maioritariamente o expositivo,

nas aulas do 12.º, pela extensão do programa e a necessidade de preparar os alunos para o exame nacional, já no 8.º variava entre o expositivo e o demonstrativo. As estratégias utilizadas também eram diferenciadas e realço que, fruto da experiência e da preparação, nunca assisti a duas aulas iguais. A professora orientadora adaptava os conteúdos ao seu público. Esta experiência foi sem dúvida extremamente enriquecedora e preparativa para o momento em que seria eu a comandar a aula.

Aquando a observação das aulas, preparei a suprarreferida grelha de registo (Anexo 2), de forma a auxiliar a gestão de sala de aula (n.b.: “auxiliar-me”, criei instrumentos que me seria preciosos para o meu futuro enquanto professora). A partir dessas grelhas poderia auxiliar-me em termos de planificação programática e gestão de tempo, assim como, reconhecer focos desviantes, como alunos menos concentrados. Este ponto foi crucial, isto porque, em momentos de autoavaliação e discussão de notas, fui chamada a colaborar com a professora orientadora.

As aulas lecionadas pela professora orientadora tinham um fio condutor próprio, estratégia que facilita a aprendizagem dos alunos. A aula era iniciada sempre da mesma forma, a professora cooperante escrevia o número da lição e o sumário, posteriormente fazia a chamada. Introduzia-se o tema da aula com uma síntese da aula anterior, ou dada pela professora orientadora ou pedida a um aluno. De seguida passava-se à leitura de um texto ou excerto e à interpretação do mesmo, com explicações da professora e esclarecimento de dúvidas. Eram realizados exercícios, posteriormente, cuja estratégia se alterava constantemente, ora era individualmente, ora a pares, outras vezes em conjunto com a professora. Estas mudanças conferiam algum dinamismo, o que suscitava a atenção dos alunos. As turmas de secundários, especialmente as que acompanhei com maior regularidade, nutriam particular gosto pelas aulas de contextualização literária, aulas essas que a professora orientadora dominava e em que demonstrava o seu excelente conhecimento dos conteúdos, eram aulas mais expositivas, em que os alunos mais expeditos participavam abertamente.

II.4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste ponto debruçar-me-ei sobre as aulas que lecionei, acrescentando que foi aterrador, antes de ter a certeza absoluta de que era o que mais queria e ansiava. Questões como a gestão de tempo e o medo de ter “trinta pares de olhos” colados a mim assombravam-me. Senti-me na necessidade de acrescentar esta informação, sabendo, claro, que se trata de um relatório e que tem como base teoria e objetividade e não o carácter intimista, pois considere e considero de extrema importância o todo do processo. A professora, sem qualquer coação, deixou-me entrar nas suas aulas, assistir e, só depois, oportunamente, me convidou a participar, como uma igual.

II.4.1. LECIONAÇÃO

No total lecionei, por inteiro, vinte aulas, de 50 minutos. Refiro por inteiro visto que, tanto nas aulas do básico, como no secundário, fiz algumas participações em conjunto com a professora orientadora ao longo de todo o ano letivo. Na turma de 8.º ano, especialmente em momentos de resolução de exercícios, correção dos mesmos, ou pequenos momentos que a professora orientadora considerava que eram oportunos, a aula era conduzida por mim.

A par da leção, no ponto Necessidades Educativas Específicas, desenvolverei uma questão para a qual não estava preparada: jovens com necessidades educativas específicas. Não há nada que prepare um professor para as especificidades de cada discente, no entanto foi-me pedido para criar instrumentos de trabalho e de avaliação para alunos com determinadas características.

No que concerne à turma de 8.º ano, sendo uma turma marcada por alguma indisciplina e discentes com algumas necessidades educativas foi, claramente, a mais desafiante. Atrevo-me, em jeito de consideração final, a referir que tenho um particular gosto em trabalhar com o 3.º ciclo. A transposição de conteúdos pode e deve ser mais dinâmica, quiçá lúdica. O/A docente tem de ganhar o seu espaço em turmas de básico, *a priori* o/a docente será abominado/a pelas turmas, não pela

pessoa que é, mas pela figura que representa. A minha participação nas aulas do 8.ºC foi extremamente produtiva, visto que me foi possível apoiar a professora orientadora, controlando os comportamentos da turma e mantendo a atenção dos alunos na aula, tal como apoiar os alunos com mais dificuldades.

Na totalidade e por inteiro, como referi, foram lecionadas dez aulas ao 8.ºC, de 50 minutos. Foi lecionada uma primeira aula sobre classes e subclasses de palavras, nomeadamente o adjetivo; quatro aulas dedicadas à análise e interpretação de texto, uma aula dedicada à produção de texto, que desenvolverei neste trabalho (Anexo 3), e, por fim, quatro aulas sobre, também, análise e interpretação de texto, contudo observados sobre a perspetiva das representações femininas (Anexo 4).

Em relação ao 12.º ano foram lecionadas dez aulas de 50 minutos. Iniciei-me em outubro, com Ricardo Reis e o célebre poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira rio”, assim como o estudo da Coesão. Reservei duas aulas para o estudo dos Atos Ilocutórios, posteriormente em *Mensagem*, lecionei o poema D. João o Primeiro e debrucei-me sobre o estudo das mulheres em *Mensagem* (Anexo 5). Em *Felizmente há Luar!*, procedi à leção, em duas aulas, de uma parte da obra, assim como o devido destaque à personagem feminina Matilde e, por fim, em *Memorial do Convento*, a dicotomia entre as figuras femininas e a temática do amor presente na obra, também em duas aulas (Anexo 6).

A par do relatado, nas turmas de 12.º ano propus uma atividade, “Ser Professor por Um Dia”, de forma a que os alunos pudessem ser incentivados ao estudo das matérias dos anos anteriores, como estratégia de preparação para o exame nacional. Essencialmente consistia na preparação de uma aula, por um grupo de alunos, que seria dada aos colegas, avivando o conteúdo nas suas memórias. Muitas destas “aulas” foram verdadeiros sucessos, os alunos preparavam exercícios de consolidação e forneciam os materiais que tinham preparado para as aulas, reforçando a cooperação e a partilha.

Sendo que o objetivo da PES era perceber até que ponto ainda é possível falar de estereótipos, realizei com as turmas inquéritos, que desenvolverei no ponto Resultados da Aplicação de Inquéritos.

II.4.2. AVALIAÇÃO

A par de todo o trabalho desenvolvido para centrar a minha participação ativa no meu estágio com relatório, desenvolvi e construí outros recursos ao longo de todo o ano letivo. Realizei cinco testes de 12.º ano e outros cinco de 8.º ano, outros tantos adaptados, como infrareferirei. Produzi os descritores e cenários de resposta dos mesmos. Esses testes foram, igualmente, corrigidos e avaliados por mim. Produzi grelhas de observação, relativamente às atitudes, intervenções e realização das atividades propostas, como também às exposições orais (exemplo – anexo 4.4.) ou escritas (exemplo – anexo 3.2.).

II.4.3. OUTROS MATERIAIS

Efectuei jogos lúdico-didáticos com a turma do 8.ºano, reforçando a temática do presente relatório, como o estudo do feminino nos nomes. Com as turmas de 12.º ano realizei fichas de gramática e procedi à correção das mesmas, assim como, fichas de verificação da leitura, por capítulos, da obra *Memorial do Convento* e procedi, também, à correção das mesmas.

II.5. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Na turma 8.ºC deparei-me com uma realidade para a qual não estava preparada, aliás, é premente repensar o currículo do ensino para a prática desta profissão, especialmente no que concerne aos alunos com necessidades educativas. Os professores estão pouco, ou mesmo nada preparados. Nesta turma algumas alunos estavam sinalizados, sendo que um deles detinha a síndrome de Asperger. Marcado pelas dificuldades de interação social e interpretação literal do discurso, o aluno necessitava de um maior acompanhamento e de fichas de avaliação que conseguisse realizar. Para além das dificuldades de compreensão o aluno tinha uma caligrafia ilegível. O discente frequentava as aulas da disciplinas de Português com a turma e para além do seu discurso sem filtro, tinha parcas capacidades de interpretação social e sentido de oportunidade. Trabalhei várias aulas somente com o aluno, encorajando-

o e auxiliando-o quando necessário. Realizei fichas de avaliação adaptadas e que fossem possíveis de corrigir.

II.6. VISITAS DE ESTUDO

Foi realizada uma visita de estudo com as turmas de 12.º ano à Casa Fernando Pessoa. A professora orientadora desafiou-me a tratar de toda a logística. Foi marcada a visita para todas as turmas da escola, sendo que a professora detinha somente três. As turmas do 12.º A e 12.º E foram as mais participativas, do 12.º G apenas compareceram dois alunos. A visita foi marcada num horário específico, sendo que nenhuma das turmas teria aulas aquando da visita de estudo.

II.7. RESULTADOS DA APLICAÇÃO DE INQUÉRITOS

Realizei inquéritos (Anexos 9 – 8.º ano, 11 e 12 – 12.º ano), com o objetivo de tirar ilações em relação às representações femininas no ensino da disciplina de Português. Para atingir alguns resultados as perguntas não se relacionavam somente com a disciplina de Português: o inquérito tinha perguntas biográficas, perguntas de seleção sobre frases, marcadamente estereotipadas, com as quais se identificavam ou não; questões relacionadas com os conteúdos lecionados e por fim um pergunta aberta, cujo objetivo era acicatar os jovens.

Às turmas do 12.º ano realizei dois inquéritos, num primeiro momento, em meados de janeiro e, num segundo momento, no final do ano letivo, após a leção de aulas mais dirigidas à temática do presente trabalho. A análise gráfica aos respetivos inquéritos é apresentada anexa a este relatório (Anexo 10 – 8.º ano, Anexos 13 e 14 – 12.º ano).

8.º ano

Relativamente aos inquéritos do 8.º ano, apenas um aluno não respondeu. Em relação aos dados da turma, a maioria tem treze anos (64%) e o género feminino é o

predominante (54%). A maioria da turma não é repetente (75%), mas existem alunos que ficaram retidos um ano (21%) e dois anos (4%).

No que concerne às frases que os alunos teriam de assinalar, ou não, com que se identificassem, grande parte assinalou que não se identificava com nenhuma (43%), um dado com um valor elevado, no entanto ainda existem estereótipos, visto que 57% assinalou pelo menos uma das frases. As frases mais assinaladas foram “É dever do homem sustentar a família” (14%), “As mães são mais importantes na formação de uma criança que os pais” (14%) e “As mulheres são mais frágeis que os homens” (14%); no final da análise, com 8%, “As tarefas da casa são da responsabilidade da mulher” e, com 6%, “Os homens não choram”. As frases selecionadas são marcadas pela associação de géneros a determinados papéis e funções, sendo que as suas escolhas foram maioritariamente em relação ao papel da mulher, como sendo mãe, “dona de casa” e mais frágil.

Relativamente às profissões escolhidas, a maioria assinalou “outra” (26%), sendo que as mais destacadas eram da área do desporto. Entre as referenciadas, destaco as mais assinaladas: Educação e Gestão (17%). Sobre o motivo da seleção das profissões, assinalaram, na sua maioria, várias opções das apresentadas, sendo que se destacam a Vocação e a Aptidão (22%).

Na segunda parte do inquérito, incidido na componente que pretendia analisar, através da ligação de colunas, a turma teria de ligar as várias frases como atividades dedicadas aos rapazes, às raparigas ou a ambos. A maioria dos discentes assinalou que as atividades seriam mais ligadas às raparigas (50,90%), em oposição aos rapazes (49,10%). Mais uma vez, a questão está bastante equilibrada, no entanto poderia diferenciar que apenas 4% dos inquiridos assinalaram que os rapazes poderiam “usar cor-de-rosa”, i.e., quinze dos vinte e oito inquiridos, no entanto os mesmos vinte e oito inquiridos ligaram “usar cor-de-rosa” às raparigas. Ainda bastante vincado, a atividade “jogar à bola” foi mais ligada ao género masculino – vinte e oito dos vinte e oito inquiridos, enquanto que ao género feminino, apenas dezanove dos vinte e oito. Bastante mais equilibrado, mas ainda com um apontamento feminino em destaque, a frase “Ajudar nas tarefas diárias”, vinte e oito dos vinte e oito assinalaram “rapariga”,

enquanto vinte e quatro dos vinte e oito assinalou “rapaz”. Com pequenas oscilações as frases “Dançar” (diferença de cinco, maioria “rapariga”), “Artes Marciais” (diferença de seis, maioria “rapaz”) e “Cuidar dos irmãos – com o mesmo número de ligações. Ainda a destacar as frases “Estar sempre bonito/a”, que foi mais ligada a “rapariga” (vinte e oito dos vinte e oito), em oposição a “rapaz” (vinte e um dos vinte e oito) e “Usar azul”, que foi mais ligada “rapaz” (vinte e oito de vinte e oito), em oposição a “rapariga”.

O equilíbrio na ligação das colunas é quase existente, no entanto a pequena percentagem, neste caso, desfavorece o género masculino, demonstrando que há maior possibilidade de oportunidades para as raparigas do que para os rapazes. É melhor aceite a rapariga vestir azul e rosa, que o rapaz, por exemplo.

Relativamente à concordância ou discordância e argumentação em relação à imagem colocada que, propositadamente, demonstrava duas crianças, uma que poderia ser associada ao género feminino, a brincar com carros e uma outra, que poderia ser associada ao género masculino, a brincar com uma boneca, a maioria da turma (79%) assinalou que estava a favor, poucos argumentaram e o que alegaram era, e passo a citar, “não há problema que os meninos brinquem com “objetos de meninas” e vice versa”. Portanto, continuando a alegar sempre a distinção de género e a objetivação do mesmo no que concerne aos tipos de brinquedos. Já 14% da turma afirmou que era contra a mensagem que a imagem passava, referindo comentários sobre homossexualidade e distorção do que supostamente é “normal”. A percentagem menor (7%) alegou que a imagem era “comum”, “normal”, não apresentando estranheza.

Concluo a análise dos inquéritos realizados à turma de 8.º ano com algumas incertezas. A turma, maioritariamente feminina, revela alguma maturidade no que concerne às ideias transmitidas pelos inquéritos, no entanto, o 8.º ano ainda demonstra alguns estereótipos, exacerbados por concepções distorcidas. A construção de um texto de opinião, em que eram expostas as suas ideias, ficou muito aquém do expectável, ou por falta de reflexão ou porque talvez seja o “politicamente correto”. Sem querer abrir mais uma fresta neste trabalho, a questão do que é correto ou “fica

bem” também deveria ser investigada – será que os jovens pensam mesmo assim? Há trabalho a realizar neste sentido, visto que ainda existe objetivação e conotação de cores, brinquedos, formas de estar e agir.

12.º ano – Inquéritos realizados em janeiro

As turmas de 12.º ano iriam realizar dois inquéritos, um primeiro em meados de janeiro, antes da de uma lecionação mais dirigida à temática do presente trabalho e um após, no final do ano. O propósito seria perceber se a lecionação de conteúdos e a reflexão sobre questões de género, mesmo sendo parca, alteraria alguns resultados experimentados num primeiro inquérito.

Relativamente ao primeiro inquérito feito às turmas de 12.º ano foram inquiridos setenta e sete estudantes. Dos setenta e sete discentes, a maioria tem dezassete anos (62%), os restantes têm dezoito anos (29%) e dezanove anos (9%). A maioria é do género feminino (52%), correspondendo a quarenta inquiridas; do género masculino (48%), correspondendo a trinta e sete inquiridos. Em relação aos cursos, os estudantes são distribuídos em três turmas, correspondendo aos três cursos, com, portanto, números muito similares: Ciências Socioeconómicas (34%), Ciências e Tecnologia (32%) e Científico-Humanístico (34%). O número de retidos é significativo, sendo que 70% respondeu que nunca tinha ficado retido, ao contrário dos restantes 30% que ficaram durante um ano (26%) e dois anos (4%).

Nesta primeira análise aos primeiros inquéritos, em meados de janeiro, os inquiridos assinalariam obras que já tinham sido trabalhadas ou estudadas. O conteúdo mais assinalado foi relativo ao 11.º ano, *Os Maias* (15%), referido por setenta e sete, dos setenta e sete inquiridos. Logo de seguida Fernando Pessoa, sendo que era o conteúdo que estaria a ser lecionado (15%), Poemas de Cesário Verde (14%), Lírica Camoniana (14%), *Frei Luís de Sousa* (14%), *Os Lusíadas* (9%), Poetas do Século XX (9%), Contos/Narrativas do século XX (5%) e no final da tabela *Mensagem* (2%), *Memorial do Convento* e *Felizmente há Luar!* (1%). A questão seguinte era aberta e, portanto, foi classificada, ou seja, analisei todos os inquéritos e auferi as respostas como hipótese. O gráfico que remete para a questão “Indique nomes de personagens ou eu/tu poéticos, de que se recorde, das obras que assinalou” é uma amostra dos

dados com maior registo. No topo da lista está Lídia de Ricardo Reis e o próprio Reis (8% - correspondendo a cinquenta e duas alusões), de seguida outro heterónimo pessoano, Álvaro de Campos (8% - correspondendo a cinquenta e uma referências) e ainda no cume a personagem Carlos da Maia da obra *Os Maias* (8% - cinquenta e um inquiridos) e a personagem Maria Eduarda da mesma obra (8% - quarenta e sete referências). Foram ainda registados outros nomes que passarei a citar, tal como o número de vezes mencionados: Alberto Caeiro, quarenta e seis vezes; Madalena da obra *Frei Luís de Sousa* e Afonso da Maia da obra *Os Maias*, trinta e uma vezes; João da Ega, de *Os Maias*, vinte e seis; Maria, de *Frei Luís de Sousa*, vinte e três; Pedro da Maia, de *Os Maias*, vinte e um; Manuel de Sousa Coutinho, de *Frei Luís de Sousa* e Fernando Pessoa, dezanove vezes; Maria Runa, de *Os Maias*, catorze; Telmo, de *Frei Luís de Sousa*, treze; Florbela Espanca, onze; Eusebiozinho, de *Os Maias*, D. João V, de *Memorial do Conventos*, Adamastor, d'*Os Lusíadas* e "Mulher", da Lírica Camonianiana, nove vezes; Dâmaso Salcede, de *Os Maias* e Sophia de Mello Breyner, oito vezes; Raquel Cohen, d'*Os Maias* e Inês de Castro, d'*Os Lusíadas*, sete vezes; D. João, de *Frei Luís de Sousa*, seis vezes; Blimunda e Bartolomeu de Gusmão, de *Memorial do Convento*, Mário de Sá-Carneiro, "mulher da cidade" e "mulher do campo", de Cesário Verde, Vasco da Gama e D. Pedro, d'*Os Lusíadas*, cinco vezes; Alexandre O'Neill, de Poetas do séc. XX, Baltasar, de *Memorial do Convento* e D. Sebastião, d'*Os Lusíadas*, quatro vezes; "ninfas", d'*Os Lusíadas*, José Régio, de Poetas do séc. XX, Tomás de Alencar, de *Os Maias*, Matilde, de *Felizmente há Luar!* e D. Maria Ana, de *Memorial do Convento*, três vezes. Apenas duas vezes foram referidos: António Gedeão, Miguel Torga e Al Berto, do conteúdo Poetas do séc. XX, "a ceifeira", "gato" e "as crianças", de Fernando Pessoa, "mulher fatal" e "mulher anjo", de Cesário Verde, Steibroken, de *Os Maias*, por fim, "deuses greco-latinos" e Paulo da Gama, da obra *Os Lusíadas*. A destacar ainda que dois inquiridos não responderam à questão. Em último lugar, assinalados somente por um dos discentes: Manuel, Beresford e Principal Sousa, de *Felizmente há Luar!*; Vilaça, Rosa, Craft, Cruges, Sr. Guimarães e Bonifácio, da obra *Os Maias*; Camilo Pessanha e Natália Correia, do conteúdo Poetas do séc. XX; "velho do Restelo", d'*Os Lusíadas* e, ainda, "os Portugueses", em *Mensagem*. A carga masculina é notória, algo que os alunos não poderiam/conseguiriam contornar, visto que é fruto

do programa da disciplina. No entanto, julgo que o papel da docência no sentido de apelar ou marcar, com a mesma intensidade e dedicação de tempo às personagens femininas seria basilar.

Na pergunta seguinte é questionado se alguma das obras que foram referenciadas abordavam questões sociais. Como é claro no gráfico referente a esta questão, a obra mais assinalada foi *Os Maias* (32%), seguida de *Frei Luís de Sousa* (16%). Com percentagens menores: *Os Lusíadas* (9%), Fernando Pessoa (9%), Poemas de Cesário Verde (9%), Lírica Camoniana (5%), *Memorial do Convento* (3%), Contos/Narrativas do séc. XX (2%) e *Felizmente há Luar!* (1%). A acrescentar que oito discentes, correspondendo a 4%, assinalou “Nenhuma das referidas”. Ainda sobre esta mesma questão, foi pedido às turmas que identificassem que “questões sociais” extraíam das obras que referiram. Esta pergunta era aberta, logo foi classificada a partir da análise individual de cada um dos inquéritos, organizando as respostas dos alunos em grupos. Destaco as mais referidas, nomeadamente, “Crítica à sociedade portuguesa” (19%), “Desigualdades sociais” (15%), “Estratificação social” (14%) e, ainda no topo do gráfico, “Nenhuma das referidas” (13%), para os inquiridos que não responderam à questão. Em número mais reduzido, “Hipocrisia social” (8%), “Atraso cultural português” (5%), “Diletantismo” (4%), “Materialismo/Lúxuria” (4%), “Dicotomia cidade/campo”, “Crítica a correntes literárias/culturais anteriores” e “Superioridade masculina face à mulher”, (3%); “Religião- influência na sociedade”, “Adúlterio” e “Tipos de educação”, (2%); “Escravidão”, “Ganância”, “Crítica ao governo português”, “Desconcerto do mundo” e “Hipocrisia do clero” (1%).

As críticas evidenciadas poucas vezes eram associadas a obras específicas, no entanto como decorre da questão anterior é possível concluir que se referem, na sua maioria, à obra *Os Maias*. A sublinhar que este foi o primeiro momento, antes de uma leção ou abordagem mais marcante na questão do género e questões sociais inerentes ao mesmo, no entanto, neste momento, já seria previsível retirar algumas ilações: as turmas destacaram a crítica à sociedade portuguesa e as desigualdades sociais como as mais vincadas.

Semelhante ao inquérito realizado à turma do 8.º ano, as turmas de 12.º ano também tiveram de assinalar, do grupo de frases que se encontravam no inquérito com qual ou quais se identificavam. O grande bolo (44%) não assinalou nenhuma das frases, inclusivé, visto que não coloquei a hipótese “nenhuma das anteriores”, para propositadamente os fazer pensar na obrigatoriedade ou necessidade de se identificarem com algo, um dos discentes ainda fez questão de criar esta opção, justificando que as frases eram todas retrógradadas – ainda bem! – no entanto, ainda foram assinaladas algumas das frases: “É dever do homem sustentar a família” (15%); “As mulheres são mais frágeis que os homens” (14%); “As mães são mais importantes na formação de uma criança que os pais” (10%); “A gestão do feminino é mais humana” (9%); “Os homens não choram” (6%) e “As tarefas da casa são da responsabilidade da mulher” (4%).

As frases assinaladas, semelhante ao que foi registado na turma de 8.º ano, denotam o carácter, associado ao papel do homem, como aquele que sustenta e que não deve demonstrar as suas emoções. As frases, referentes ao género feminino, mais destacadas vinculam a representação associada à mulher – frágil, mãe e gestora.

Relativamente à questão que se referia às profissões seleccionadas pelas turmas, destaco a indecisão sobre o que seguir, apelando à necessidade das escolas acompanharem o percurso dos alunos, tendo também o papel de os ajudar nestas questões. A ESPN contava com serviço de psicologia, não obstante um acompanhamento para o percurso a seguir deveria ser fundamental em turmas de secundário, especialmente, no 12.º ano. Coloquei, através do inquérito, à disposição das turmas, algumas das profissões que, conforme fui conhecendo os alunos, nas suas apresentações em setembro, foram referidas. Alguns seleccionaram mais do que uma, demonstrando a conclusão que retirei. A maioria assinalou outra (24%), sendo que ou não especificava qual, ou colocava profissões que poderiam ser agrupadas nos grupos que apliquei, como exemplo, “dentista”, sendo que seria perfeitamente aplicável no grupo “medicina” ou “treinador”, aplicável em “Educação”. Conforme revelo na tabela, as profissões mais assinaladas foram “Gestão” (23%), “Direito” (15%), “Psicologia” (12%), “Medicina” (8%), “Informática”, “Educação” e “Engenharia” (5%) e “Enfermagem” (3%). Abordando a questão de géneros através dos estereótipos ao

nível das profissões, acrescentaria que as profissões associadas à “Educação”, “Gestão” e “Psicologia” foram assinaladas predominantemente por inquiridas, já profissões como “Informática” e “Engenharia” foram assinaladas, predominantemente, por inquiridos.

Quanto à questão que implicava a justificação da escolha das profissões, a maioria assinalou mais do que uma opção, sendo que, as mais assinaladas foram “Vocação” (39%) e “Aptidão” (32%). Outras opções como Influências familiares/Externas, contaram com uma percentagem de 21% e “Outras” (8%), destacando, como exemplos de resposta “porque gosto” e “interesse”.

Por fim, foi pedido às turmas que analisassem o trecho “Dona Laura hoje vai ler o jornal, na cozinha está o esposo de avental” da música “Dia de Folga” de Ana Moura. A análise deste trecho implicaria uma resposta aberta, por questões de simplificação da análise, as respostas dadas foram classificadas em oito grupos.

Os discentes das turmas de 12.º ano concluíram, na maioria (32%) que a frase ilustrava uma “inversão dos papéis habituais”, sendo que, atualmente, é algo trivial, não existindo funções específicas de género, que a gestão das tarefas é dividida pelos elementos da família – demonstrando assim que ainda é clara a existência de estereótipos, não obstante são cada vez menos notórios, visto que, em exemplo, a gestão da casa é uma tarefa familiar e não somente de um género. Destaco ainda que alguns dos elementos das turmas, ou por não compreensão do conceito “comentário” ou por falta de vontade, apenas constataram que existe, neste trecho, uma “inversão dos papéis tradicionais”. De forma menos significativa, no entanto, existente, alguns alunos referiram que o trecho pretendia fazer uma crítica de forma satírica (10%) e que, de forma mais refletida, o trecho critica o preconceito, demonstrando que por se inverter os papéis não resolve o “problema” dos estereótipos (2%). Distingo ainda um comentário de um inquirido referindo que “só uma pessoa retrógrada é que destacaria um trecho musical como este”.

É possível concluir que as turmas já sabem que existem estereótipos, primeiro instante para a resolução do problema, no entanto poucos são os que vão além dessa constatação. Reforço a questão que levantei com a análise da turma de 8.º ano e

levanto uma outra: até que ponto o meio social em que estes jovens estão envolvidos não os leva a responderem desta forma (não propriamente “pensarem”, não sei se poderia afirmar que existe uma reflexão clara sobre o tema)? Com o propósito de os fazer refletir sobre este tema, elaborei uma segunda vaga de inquéritos, que seriam aplicados após a lecionação das aulas preparadas.

12.º ano – Inquéritos realizados no final do ano

Prestes a terminar o ano letivo, foram realizados inquéritos às turmas de 12.º ano, de forma a concluir a pertinência de uma estudo com mais ênfase nas figuras femininas que se podem encontrar nos programas, ou pelo menos, o mesmo que se dá às figuras masculinas. O trabalho desenvolvido em torno da questão de géneros não foi explícito, foi subliminar através da escolha de determinados textos ou ênfase em personagens específicas. Esta análise será comparativa com a realizada primeiramente, sendo que os resultados gráficos (Anexo 16) espelham a análise isolada.

A segunda ronda de inquéritos contou com menos elementos, de setenta e sete passaram a sessenta e oito. Alguns realizaram o seu aniversário no período entre inquéritos e, portanto, existem alterações ao nível da idade. A maioria apresentava-se com dezoito anos, precisamente vinte e sete (40%), alguns ainda em grande número dezassete anos, especificamente, vinte e seis (38%), com dezanove anos de idade, treze dos inquiridos (19%) e, por fim, vinte anos de idade, nomeadamente dois (3%). Mesmo com alguns jovens por inquirir, a maioria manteve-se no género feminino, correspondendo a trinta e seis inquiridas (53%), do género masculino obteve-se resposta de trinta e dois inquiridos (47%). A turma/curso que mais respondeu, mesmo após as baixas, foi a referente ao curso Ciências Socioeconómicas, contando com vinte e cinco discentes (37%), revelando-se a percentagem maior nesta ronda, visto que foi a turma escolhida para a lecionação das aulas. Seguida da turma/curso Ciências e Tecnologia, com vinte e três respostas (34%) e, por fim, a turma/curso Científico-Humanístico com vinte respostas (30%). O número de alunos que respondeu à segunda ronda, coincide e aumenta o valor de inquiridos sem retenções, passando de

70% a 76%. Os alunos que ficaram retidos por um ou dois anos, respetivamente 19% e 4%, revelou-se reduzido nos inquiridos com pelo menos uma retenção.

Na segunda parte do questionário, ainda semelhante aos realizados na primeira fase, era interrogado aos discentes as obras estudadas, visto que se apresentavam no final do ano letivo, já com todos os conteúdos lecionados, o expectável seria assinalarem todas e acrescentarem outras, que não foram colocadas no inquérito, no entanto os resultados não foram esses.

Todos os inquiridos assinalaram as obras *Memorial do Convento* e *Mensagem*; sessenta e sete assinalaram *Os Lusíadas* e *Felizmente há luar!*; sessenta e cinco assinalaram *Os Maias*; sessenta e quatro assinalaram Poemas de Cesário Verde; sessenta e um assinalaram *Frei Luís de Sousa*; cinquenta e nove indicaram Lírica Camoniana; cinquenta e oito, Poetas do século XX; trinta e sete, Contos e Narrativas do século XX e, por fim, apenas quatro, sinalizaram outra – sendo que se referiram todos à mesma obra: *Sermão de Santo António aos Peixes*.

É na questão em que as turmas teriam de escrever nomes de personagens das obras que tinham selecionado que as diferenças se afiguram, em comparação com os inquéritos anteriores. Hipoteticamente, algumas das figuras mais assinaladas merecem esse destaque pois também eram as mais “frescas”, isto é, pertencem à última obra lida em sala de aula. Por outro lado, são referidas mais figuras femininas no conjunto de inquéritos desta fase, no entanto, no topo da tabela a maioria continua a ser masculina, fruto dos próprios programas e não necessariamente da abordagem, ou desta abordagem, aos mesmos. Passar-se-á à descrição das respostas dadas pelas turmas: Blimunda (sessenta e três inquiridos, em oposição às cinco referências no primeiro inquérito) e Baltasar (sessenta inquiridos, em oposição às quatro anteriores referências), de *Memorial do Convento*; Carlos da Maia (quarenta e cinco, menos seis que nos primeiros inquéritos) e Maria Eduarda (quarenta e três, menos quatro que nos primeiros inquéritos) de *Os Maias*; Vasco da Gama (quarenta e três, que atinge mais trinta e oito referências que anteriormente) de *Os Lusíadas*; D. João V (trinta e oito, em oposição às cinco referências no inquérito antecedente) de *Memorial do Convento*; Matilde (trinta e seis, mais trinta e três referências que anteriormente) de *Felizmente*

há Luar!; Ricardo Reis, Madalena de *Frei Luís de Sousa* e General Gomes Freire de Andrade de *Felizmente há Luar!*, referidos trinta e cinco vezes, sendo que Ricardo Reis tem uma descida acentuada de referências e o General se estreia; Álvaro Campos (trinta e duas, menos vinte e uma referências); Alberto Caeiro (trinta, menos dezasseis referências); Afonso da Maia (vinte e nove) e Pedro da Maia (vinte e sete) d’*Os Maias*; também assinalados vinte e sete vezes: D. Maria Ana (anteriormente apenas uma referência), de *Memorial do Convento* e “povo português” (que se estreia) d’*Os Lusíadas*; assinalados vinte e cinco vezes foram João da Ega d’*Os Maias*, Sophia de Mello Breyner (anteriormente oito referências), Poetas do século XX, Beresford, de *Felizmente há Luar!* e Manuel de Sousa Coutinho, de *Frei Luís de Sousa*; Bartolomeu de Gusmão, de *Memorial do Convento*, referido por vinte e três discentes; assinalados por vinte e dois inquiridos foram Vicente (que se estreia), de *Felizmente há Luar!* e “mulher” na Lírica Camoniana, cujo número de referências cresceu substancialmente no segundo inquérito; Maria de *Frei Luís de Sousa* e Rei de Melinde (que se estreia), d’*Os Lusíadas* foram assinalados por vinte e um inquiridos; Adamastor, d’*Os Lusíadas* foi referido por dezoito; Telmo e D. João de *Frei Luís de Sousa*, dezassete vezes; os deuses Greco-latinos (especificamente Vénus e Baco), da obra *Os Lusíadas*, Manuel de *Felizmente há Luar!* e “mulher da cidade”, da poesia de Cesário Verde contaram com dezasseis referências; D. Miguel Forjaz e Principal Sousa, da obra *Felizmente há Luar!*, assim como, Maria Runa, d’*Os Maias* foram referidos quinze vezes; Rita, de *Felizmente há Luar!*, catorze vezes (que se estreou na segunda vaga); D. Sebastião, em *Mensagem*, “mulher do campo”, na poesia de Cesário Verde, “Eusebiozinho”, d’*Os Maias* e Lídia, de Ricardo Reis contaram com treze referências; a “ceifeira” de Fernando Pessoa e Scarlatti de *Memorial do Convento* contaram com doze referências; apontados por onze inquiridos foram Fernando Pessoa, em Poetas do século XX e D. Dinis, em *Mensagem*; os Gouvarinhos, d’*Os Maias* e Manuel Alegre, a representar os Poetas do século XX foram referenciados nove vezes; referidas oito vezes foram “ninfas”, d’*Os Lusíadas*, D. João I, de *Mensagem* e Frei Jorge, de *Frei Luís de Sousa*; Eugénio de Andrade, a representar os Poetas do século XX foi referido por sete inquiridos; D. Filipa de Lencastre, “Monstrengo” e D. Tareja de *Mensagem*, D. Sebastião d’*Os Lusíadas*, “mulher fatal”, na poesia de Cesário Verde e Alexandre O’Neill foram referidos por seis

discentes; mencionados por cinco inquiridos foram Florbela Espanca e Mário de Sá-Carneiro, representando os Poetas do século XX, Sebastiana de Jesus, de *Memorial do Convento*, António Sousa Falcão, de *Felizmente há Luar!*, Infante D. Henrique, em *Mensagem*, “gato”, de Fernando Pessoa e, ainda, Dâmaso Salcede, d’*Os Maias*; “Velho do Restelo”, d’*Os Lusíadas* e Al Berto, a representar os Poetas do século XX foram citados por quatro inquiridos; com três menções estão da obra *Os Maias*: Raquel Cohen, Caetano da Maia, Os Cohen e, ainda, Bonifácio, relativamente aos Poetas do século XX: José Régio, Herberto Helder, António Gedeão e Almada Negreiros, foram ainda mencionadas três vezes Tétis, d’*Os Lusíadas*, “mulher”, em Cesário Verde, Cloe e Neera, em Ricardo Reis e “as mães”, em *Mensagem*; mencionadas duas vezes foram Inês de Castro e o Rei de Mombaça, em *Os Lusíadas*, “os portugueses”, em *Mensagem* e, ainda, Miguel Torga, relativamente aos Poetas do século XX; referidas apenas uma vez foram: Palma Cavalão, Tomás de Alencar, Vilaça, Cruges e Mr. Brown, da obra queirosiana, Ana Luísa Amaral, Natália Correia, Ruy Belo e Nuno Júdice, a representar os Poetas do século XX, D. Pedro, Paulo da Gama e Calíope, da epopeia camoniana, “crianças”, da obra pessoana, ortónimo, “mulher anjo”, da poesia de Cesário Verde, Nuno Álvares Pereira, da obra *Mensagem* e, por último, Ludovice, de *Memorial do Convento*. Algumas personagens foram acrescentadas, nesta segunda fase de inquéritos, no entanto, muitas delas foram referidas com números muito semelhantes, sendo que não é feito qualquer acréscimo de informação.

Por fim, foi pedido às turmas que apresentassem qual o papel, crítica, personagem-tipo que representava as figuras/personagens que tinham mencionado. Esta pergunta era, à semelhança do primeiro inquérito, aberta, logo foi necessário classificá-la consoante as respostas dadas por cada inquirido, sendo que resultou no gráfico referente (Anexo 14). Início a análise referindo que doze inquiridos não responderam a esta questão (5%). A maior percentagem de alunos (9%, ou seja, vinte e três em sessenta e oito) associa várias personagens a heróis e heroínas, destaque, como mais mencionado o povo português/navegadores portugueses; no topo da tabela está a crítica à sociedade hipócrita (8%, isto é, vinte em sessenta e oito), sendo a obra *Os Maias* a mais destacada; as desigualdades sociais (7%, i.e., dezanove inquiridos) foram apontadas em várias obras, sendo que a obra mais referido foi

Memorial do Convento; estratificação social (7%, i.e., dezassete referências) aliada às desigualdades sociais, exemplificado com personagens como Rita e Manuel de *Felizmente há Luar!*. Com a classificação dos inquéritos foi possível perceber a ligação que os discentes faziam entre a sociedade dividida em estratos, marcada pelas desigualdades, como similares, sem compreender a possibilidade da perspetiva de outra, senão a monetária; à crítica à sociedade portuguesa (7%, i.e., dezassete vezes referida) foram referidas as obras *Os Maias*, *Memorial do Convento* e *Felizmente há Luar!*. Na primeira os diversos episódios da obra queirosiana que são trabalhados em sala de aula, destaco “A Corrida de Cavalos”, na segunda a figura de D. João V como megalómano, a representar as classes mais altas da sociedade e a terceira o poder corruptor aliado a personagens como Vicente. A luxúria e a ganância também foram referidas como críticas pelas turmas (6%, i. e., catorze e 5%, i. e., treze) aliadas ao poderes mais elevados, sendo destacadas figuras como o rei D. João V, da obra saramaguiana, “as mulheres” através da luxúria, sem obras referidas e a referência à obra queirosiana sem personagens específicas. O amor (7%, i.e., onze inquiridos) não como crítica, mas como alvo da crítica – nomeadamente a oposição de casamentos fracassados com amores verdadeiros, também é referido como a representação de algumas personagens, destaco Blimunda e Baltasar, de *Memorial do Convento*, Madalena, de *Frei Luís de Sousa* e Matilde, de *Felizmente há Luar!*; o oportunismo (4%, i. e., onze) e luta contra a corrupção (4%, i. e., onze) associados a obras como *Felizmente há Luar!*; materialismo, ligado à luxúria em obras como *Memorial do Convento*; a influência da religião na sociedade ligada a obras como *Memorial do Convento*, a razão da construção do mesmo, a Inquisição, que perseguia a personagem Pde. Bartolomeu de Gusmão; traição (4%, i. e., dez) associada a figuras como Vicente (*Felizmente há Luar!*) e Eusebiozinho (*Os Maias*); Incesto (4%, i. e., nove) presente na obra queirosiana; a mulher enquanto esposa (3%, i. e., oito), a personagem Matilde, de *Felizmente há Luar!*, referida como heroína mas por amor e a personagem D. Mariana Ana, rainha de *Memorial do Convento*, associada também à procriação. Uma percentagem pequena, no entanto, um pequeno reflexo do trabalho realizado com as turmas. O patriotismo (3%, i. e., sete) associado a figuras como Manuel de Sousa Coutinho de *Frei Luís de Sousa*, o “povo português” como a base do ser patriota; o

atraso cultural português (3%, i. e., sete) associado à obra *Os Maias*; a mulher como procriadora (3%, i. e., seis) relativo a figuras como D. Filipa e D. Tareja, em *Mensagem* e a rainha da obra saramaguiana, como referido anteriormente; crítica ao governo português (3%, i. e., seis) associado unicamente à obra *Felizmente há Luar!*; Diletantismo (2%, i. e., quatro) mencionado através das personagens Carlos da Maias e João da Ega, da obra *Os Maias*, da mesma obra o adultério (1%, i. e., duas referências); a dicotomia cidade/campo (1%, isto é, dois inquiridos) mencionada à luz da obra de Cesário Verde; superioridade masculina face à feminina (1%, i. e., dois inquiridos) relacionada à figura da rainha de *Memorial do Convento*. Com apenas um inquiridos a mencionar, as temáticas da hipocrisia do clero e dos tipos de educação.

A abordagem ao tema mais direcionada em sala de aula não auferiu resultados muito díspares dos anteriores, possivelmente pelo pouco tempo dedicado. Considero que a temática deveria ter sido mais explorada, sendo que o número de aulas lecionadas foi muito reduzido em comparação ao total de aulas das turmas.

CAPÍTULO III – ESTÁGIO DE LATIM

III.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Em junho, depois de me serem atribuídas as escolas para a realização do estágio, assim como os contactos dos professores cooperantes, visitei a Escola Secundária de Camões, doravante ESC. O professor cooperante prontificou-se a receber-me para falarmos sobre o estágio e para me dar a conhecer o espaço. Devido a um problema de saúde encontrava-me com mobilidade reduzida, o que mesmo assim não foi impeditivo para fazer o reconhecimento do espaço físico.

A reunião com o professor orientador foi muito esclarecedora: falámos do programa e fiquei à vontade para decidir posteriormente que conteúdos lecionar no estágio. Fiquei a saber que a turma se tratava de um 11.º ano, com quatro alunos e que pelo menos três desses alunos tinham realizado o 10.º ano com o professor cooperante.

O professor cooperante convidou-me a conhecer o sítio da ESC, assim como a sua revista mensal. Ainda nesta reunião, tive oportunidade de visitar alguns espaços da escola e perceber que a ESC se encontra num estado degradado. Fui apresentada ao diretor da ESC que se me demonstrou disponível e fui conhecendo alguns dos professores.

Este primeiro contacto com a ESC e com o professor orientador foi, verdadeiramente, enriquecedor e motivador.

III.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

NA ESC, a turma de Latim era, inicialmente, composta por quatro alunos, três rapazes e uma rapariga, sendo que dois dos rapazes eram repetentes e um deles frequentava o 12.º ano. No segundo período, um dos alunos desistiu, o seu desempenho ficava muito aquém – nota do primeiro período 6 valores. No final do terceiro período, o aluno que frequentava o 12.º ano deixou de comparecer às aulas.

III.3. OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO PROFESSOR COOPERANTE DE LATIM

As aulas do professor cooperante iniciavam-se, na sua maioria, pela questão cultural que faria sentido à aula que seria lecionada. Pelo número reduzido de alunos e por ser o segundo ano de Latim, privilegiava-se a partilha e o diálogo em sala de aula, não deixando de se tratar de aulas mais expositivas. A falta de material multimédia dificultava o estudo da língua e duplicava o trabalho do docente, que se desdobrava em fotocópias e sebatas que apoiavam o estudo, de uma forma, muitas vezes, lúdica. A leitura dos textos era sempre realizada em primeiro lugar pelo professor e repetida pelos alunos, sendo esclarecidos todos os vocábulos e muitas vezes, apenas um texto, servia de material de trabalho tanto cultural como gramatical, visto que os alunos já tinham algum domínio dos conteúdos gramaticais. Sempre que era necessário o professor orientador sintetizava conteúdos gramaticais e apresentava curiosidades culturais o que acicatava a curiosidade e, consequentemente o estudo e aprendizagem. Convidou-me desde cedo a participar, especificamente, na leitura dos textos. A destacar que me foi extremamente difícil iniciar, visto que a exigência do 11.º ano de Latim é muita e implica uma bagagem que me fez dedicar ao estudo e treino da leitura. A par desta questão a tradução foi um dos pontos mais destacados, devido à importância, especialmente de textos com tradução de vários autores, aliar a minha/ as nossas traduções às de outros tradutores, demonstrando a subjetividade inerente a uma tradução de uma perspetiva por mim nunca refletida.

III.4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste ponto debruçar-me-ei sobre as aulas que lecionei, na disciplina de Latim, que em tudo se assemelharam a nível psicológico às de Português. No entanto, senti uma necessidade muito maior de me dedicar ao estudo, de me precaver e de me continuar a apaixonar pelo estudo do Latim.

III.4.1. LECIONAÇÃO

No que concerne às aulas lecionadas por mim, foram ministradas dez aulas de 45 minutos. Por se tratar de ano de exame, e porque a temática da minha PES foi de crítica aplicação, assim foi preferido, sendo que trabalhei afincadamente em outros pontos que desenvolverei posteriormente, tais como a participação no Dia Aberto da escola e na visita de estudo a Mérida, Espanha.

Relativamente às aulas lecionadas, lecionei duas aulas sobre conteúdos gramaticais de revisão. Três aulas associadas à tradução de texto, nomeadamente epigramas, de Marcial, aliado ao modo conjuntivo e à análise sintática (Anexo 7). A escolha da epigrafia foi por influência do professor orientador, sendo uma das formas mais interessantes de trabalhar contextualização histórica aliada ao humor e aos domínios a trabalhar. Para além destas questões, este autor dedica-se, não raras vezes, à representação feminina, por vezes com carácter misógino (Agnolon, 2007). Três aulas relacionadas com o *Otium*, duas delas dedicadas às *thermae* (Anexo 8) e, por fim, duas aulas dedicadas à tradução, ainda sobre o *Otium*, mas no que se refere às viagens, especificamente a epistemologia, no feminino, da autoria de Egéria, consolidando gramaticalmente a formação do advérbio a partir de adjetivos (Anexo 8).

III.4.2. AVALIAÇÃO

No que concerne à avaliação e aos seus elementos formais, o professor cooperante foi extremamente rigoroso, não elaborei um teste na sua extensão, mas participei em quatro, seja através da criação de perguntas e respetivos cenários de resposta, recolha de textos ou questões culturais. Visto ser ano de exame, muitas vezes, recorriamos a questões similares aos exames, no sentido de preparar os alunos para o mesmo. Participei em duas correções de testes, sempre sob o olhar atento do professor orientador.

III.4.3. OUTROS MATERIAIS

Relativamente aos outros materiais, realizei fichas de trabalhos e fichas informativas sobre matéria, especialmente gramatical de forma a consolidar o estudo dos alunos e a prepará-los para o exame nacional.

III.5. OUTRAS ATIVIDADES

Foi celebrado, aquando o meu estágio, na Escola Secundária de Camões o “Dia Aberto”; desde cedo que me mostrei interessada em participar e criei um espaço com pequenas recordações, com fotografias da nossa visita de estudo a Mérida e imagens de objetos quotidianos que o professor orientador denominou “Latim à solta”, de tal forma que era esse o nome do “nosso” espaço. Criei marcadores de livros com frases famosas, em Latim e um *placard* com os tais objetos alusivos ao “Latim à solta!”. Fiquei responsável por estar no espaço e convidei os alunos de Latim a participarem comigo, sendo que tiveram um papel crucial na tradução e interação com os colegas que vinham “curiosos” espreitar o nosso espaço. A destacar que o professor cooperante não conseguiu estar presente, pois havia-se lesionado.

III.6. VISITA DE ESTUDO

As escolas Secundária de Camões, Leal da Câmara e St. Peter’s School organizaram uma visita de estudo, para os alunos de Latim das respetivas escolas, a Mérida. A visita de estudo foi extremamente enriquecedora e plena de companheirismo, visto que é o amor à língua que nos une. O convívio foi extraordinário, os colegas excelentes e os alunos expeditos e curiosos. A lamentar que somente uma aluna da Escola Secundária Camões tenha participado, em comparação com a adesão dos alunos das outras escolas. Após a realização da visita de estudo, realizei um artigo que foi publicado no jornal da ESC.

III.7. RESULTADOS DA APLICAÇÃO DE INQUÉRITOS

Devido ao número reduzido de discentes, concluí que os inquéritos (Anexo 15) não auferiam qualquer indicador conclusivo, no entanto, apresentarei os resultados dos mesmos, descritivo e em gráficos (Anexo 16).

As ilações retiradas, em suma, foram que a maioria dos alunos tinha 16 anos (dois em três), sendo que o género predominante é o masculino (dois em três). A maioria da turma nunca tinha ficado retida (três em dois), sendo que o aluno que ficou, fê-lo por dois anos. Ao ser pedido que assinalassem conteúdos estudados na disciplina de Latim, pretendia-se auferir se as temáticas se relacionariam com a questão do género, sendo as vencedoras as temáticas de “Mitos e Lendas Greco-latinas” e a “Vida em família” (com 33% cada). Ao ser questionado se as temáticas abordavam questões sociais, a maioria dos alunos apontou para a temática da “Vida em família”. A pergunta para especificar que tipo de questões sociais eram referidas era aberta, logo tiveram de ser lidas as respostas e classificá-las em grupos de resposta, sendo que se obteve 50% em cada, pois apenas dois dos três inquiridos responderam, nomeadamente “O estatuto Romano, desde o crescimento à fase adulta” e “O quotidiano familiar”. Na abordagem às personagens históricas ou lendárias, pretendia-se auferir qual o género predominante nas respostas, sendo que foi o masculino, pois 22% das respostas tenderam em Cincinato, Coriolano, mas também Tarpeia.

Numa segunda parte, foi pedido aos discentes que assinalassem frases que se relacionassem ou com que se indentificassem, no entanto a obrigatoriedade de assinalar qualquer uma delas era inexistente. Mesmo assim, 67% (ou seja, dois em três alunos) assinalaram a frase “É dever do homem sustentar a família”, nomeadamente os dois alunos do género masculino.

Posteriormente, os alunos deveriam indicar qual a profissão que gostariam de ter e a justificação para essa escolha: uma profissão na área da educação foi a vencedora (40%), já as razões tenderam entre vocação e aptidão (40%). Por fim, foi pedido à turma, e a todos os que realizaram este questionário que analisassem o

trecho “Dona Laura hoje vai ler o jornal, na cozinha está o esposo de avental” da música “Dia de Folga” de Ana Moura – esta questão, por ser aberta, todas as respostas foram classificadas em oito grupos, os alunos de Latim concluíram, na sua maioria (67%) que a frase é um típico dia de folga, caso contrário os papéis estariam invertidos, demonstrando, assim, que ainda existe, mesmo sendo esta uma amostra parca, o estereótipo de colocar a “Dona Laura” de avental e o esposo a ler o jornal. Sendo uma turma reduzida, como indiquei anteriormente, as ilações são parcas. Não obstante, poderei concluir que uma lecionação mais direccionada à temática, quase hercúlea, poderia fazer alcançar os resultados expectáveis.

IV. REFLEXÃO SOBRE O PROGRAMA EM VIGOR

Recentemente o programa da disciplina de Português, no ensino secundário, foi revogado, com alterações associadas à flexibilidade curricular e entrada e saída de obras. Apraz-me fazer uma reflexão/ponte entre os programas, o antigo e o atual, demonstrando se a sua alteração poderá ter sido profícua ao propósito que desenvolvo no presente trabalho.

Primeiramente, acrescento que a alteração do programa, da perspetiva da observação, está organizada de forma diacrónica, ao contrário do seu antecessor. Inicia-se na literatura Medieval e culmina na obra saramaguiana, século XXI. Ainda de forma introdutória, sem relacionar com a temática a que me proponho, o novo programa investe nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita através do estudo da literatura, de uma forma mais harmoniosa e crescente em termos de complexidade, sendo que, assim, é através do texto literário que se concretiza o estudo da língua, associado ao seu contexto histórico-literário. Este é ponto mais marcante e importante na implementação do novo programa - o domínio da Gramática já não é algo díspar do texto, mas emerge do mesmo.

Relativamente à temática do presente trabalho, a Poesia Medieval, assim como, por exemplo, a obra *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente dão voz a figuras femininas. Desde as figuras femininas apaixonadas e confidentes que suspiram por um amigo, à Inês Pereira que considera o casamento o seu “bilhete” de saída da vida monótona que levava. Da perspetiva da docência julgo que é possível trabalhar a questão de género em ambas as unidades, sendo que a última, tipicamente e propositadamente estereotipada, permite a reflexão sobre os papéis associados às personagens e a perspetiva histórico-social. A obra de Camilo Castelo Branco, cujo triângulo amoroso é maioritariamente feminino parece-me profícuo para reflexão, nomeadamente, a densidade das personagens femininas, comparativamente.

Apraz-me sublinhar que a flexibilidade dos *curricula* permite aos docentes, com alguns anos de carreira, poder crescer enquanto aprendente, não lecionando sempre os mesmos conteúdos de anos a fio e permite, outrossim, a criação de um fio condutor

ou uma melhor relação e comprometimento por parte dos discentes, dando-lhes a escolher o que querem estudar/trabalhar, apresentando pontos-chave das obras ou permitindo a reflexão durante o período não escolar para uma escolha mais acertada. Esta liberdade de escolha poderá permitir, como referi, um comprometimento que será, claramente, muito mais proveitoso para as turmas, enquanto aprendentes, e atrativo ao docente, da perspetiva pedagógica.

O programa de 12.º ano foi o que sofreu mais alterações: a obra *Felizmente há Luar!* que apresentava a personagem Matilde como heroína e aspetos subliminares como a luta contra o regime, foi retirada do programa. Não é clara a verdadeira razão do acontecimento, visto que a obra pertence ao género dramático, que é inexistente no 12.º ano e no aspeto diacrónico fazia todo o sentido estar presente. A substituição desta obra dá-se pela inserção do conteúdo de contos: com relativa flexibilidade, visto que cabe aos docentes escolher dois de três contos, sendo que destaco, quanto ao propósito deste estudo o conto “Sempre é uma companhia”, nomeadamente pelo papel submisso e “tradicional” da mulher existente e o conto “George”, que é apelada a abordagem às “Metamorfoses da figura feminina”. Quase a terminar o programa de secundário, a poesia do século XX, contando com a flexibilidade na escolha de três autores, sendo que estão contempladas duas poetisas em dez possíveis escolhas, lamentavelmente, visto que as possibilidades eram bastantes mais. Se a pessoa responsável pela lecionação da disciplina tiver de corresponder ao decidido pelo grupo pedagógico, podem os seus discentes nunca ler uma poetisa, para além de algumas (muito poucas), que leram em ciclos anteriores. No final do programa, as obras saramaguiana *Memorial do Convento* ou *Ano da Morte de Ricardo Reis*. É uma escolha deveras difícil, pelo fascínio que ambas têm. Do ponto de vista do propósito do trabalho ambas são possíveis de trabalhar, claro está com perspetivas diferente, mas de forma comparativa, pelo brilhantismo inerente à sua escrita, as figuras femininas apresentadas nas obras de Saramago têm sempre algo de diferente, possível de ser comparado, com um magnetismo inopinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente à construção do presente trabalho fui várias vezes acautelada quanto ao tema, especialmente, na prática do ensino de Latim. No entanto, a transversalidade da temática e poder trabalhar com um excelente profissional foram decisivos para colmatar possíveis dificuldades de aplicabilidade. Sei, mas só hoje, que poderia ter feito muito mais, ter sido muito mais, visto que sempre tive a porta aberta. No que diz respeito à disciplina de Português, confesso que a aplicabilidade foi-me muito mais espontânea, não obstante, trabalhosa; a receptividade dos alunos foi maravilhosa. O número de aulas que visaram esta temática foi reduzido, sendo que os resultados poderiam ter sido diferentes caso a temática fosse explorada mais vezes, de forma mais natural, privilegiando as potencialidades reflexivas que a mesma oferece.

Os inquéritos foram aplicados no âmbito da Investigação-Ação (IA), sendo que “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho *et al* 2009: 360). Visando os questionários aplicados, resumidamente, podem ser retiradas, em todo o caso, algumas ilações: ainda existem estereótipos; os discentes não estão preparados ou não são confrontados com reflexões sobre os temas – sendo que a reflexão é um dos pontos a trabalhar nos programas; ainda há esperança e aceitei de bom grado as críticas que recebi; a docência tem um papel preponderante na escolha dos temas a trabalhar nas obras que são obrigatórias; os *curricula* deveriam ser revistos com uma “lente de género”⁶; sendo a língua viva e com plasticidade deveremos optar pelas melhores escolhas no seu uso: não usar o masculino como “genérico”, neutralizar o género ou especificar ambos através do determinante – variando a ordem (p.e.: A/O; os/as), variar o uso de géneros “verdadeiros” (p.e.: “os interessados” > “as pessoas interessadas”), entre outras hipóteses existentes na língua.

⁶ Expressão utilizada pela Dr.^a Ana Paixão, socióloga no âmbito de um seminário sobre a igualdade de género.

A problemática do presente trabalho não possui uma conclusão definitiva, ou fechada, tem alguns resultados que possibilitam novas reflexões. O ensino e a profissão de docente são, claramente, o ponto fulcral de uma das possíveis respostas, de um tronco de maiores, e cada vez mais, ramificações. A base, portanto, as suas raízes são, como reflexão após o estudo, as primeiras a serem tratadas. Não me refiro somente à questão dos materiais curriculares utilizados, numa escola hoje “flexível”, ao papel da escola, da intervenção e relação Encarregados de Educação e escola, mas da cultura. Não pretendia compor um trabalho sociológico, no entanto seria impossível não trabalhar alguns conceitos, para chegar a algumas conclusões: a docência é muito mais que ensinar e transmitir conhecimento. A docência é trabalhar e educar para os três princípios - de que vale declinar o nome *rosa, rosae*, ou saber quais as críticas sociais presentes na obra *Os Maias* se não se sabe estar, ou ser. A cidadania e a construção da identidade, esse processo continuado ancorado no passado, consubstanciado no presente e incógnito no futuro, são os principais alicerces de um trabalho que prevejo não concluir, nem neste relatório, nem em futuros escritos. Que seja um exemplo, um de ponto de partida, uma outra forma de questionar. É preciso educar também as docentes e os docentes, é essencial desconstruir os estereótipos, os papéis e “papelinhos”, já, arraigados. É fundamental “mudar de lentes”, ver mais perto, mudar a perspectiva, refletir. É necessário agir.

“É a hora!”⁷

⁷ Pessoa (2017)

REFERÊNCIAS

I. Documentos Normativos e Institucionais

Português

BUESCU, H. C. *et al.* (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

BUESCU, H. C. *et al.* (2015). Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

COELHO, M.C. *et al.* (2001). Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Lisboa: Ministério da Educação.

Latim

MARTINS, I. F. *et al.* (2001). *Programa Latim A 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

PIMENTEL, M.C., Costa, M.A. (2015). *Metas Curriculares de Latim A do Ensino Secundário. 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

II. Manuais Escolares Analisados

Português

PAIVA, A. M. *et al.* (2014). *(Para)Textos*. Português 8ºano. Porto: Porto Editora.

COSTA, F.; MAGALHÃES, V. (2012). *Diálogos 8*. Porto: Porto Editora.

SILVA, P. *et al.* (2014). *Expressões*. Português 12ºano. Porto: Porto Editora.

Latim

MARTINS, I., Freire, T. (2004). *Noualtinera*. 10º/11º Anos. Porto: Asa.

III. Referências bibliográficas

ADELMAN, C. (1991). *Woman at thirty-something: Paradoxes of attainment*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

AGNOLON, A. (2007). *Uns Epigramas, Certas Mulheres: A Misoginia nos Epirgrammata de Marcial (40 d.C. – 104 d.C.)*. São Paulo. Humanitas.

ALVES, B.; PITANGUY, J. (1985). *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense.

AMOR, E. (1999). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa. Texto Editora.

ARENS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill Internamericana de España, S.A.U.

ARIÈS, P.; DUBY, G. (1989). *História da Vida Privada – I*. Lisboa. Edições Afrontamento.

BALTRUSCH, B. (2012). *Mito Feminino e Imagiologia Masculina: A Representação da Mulher em Memorial do Convento de José Saramago*. Universidade de Vigo.

BARATA, F. (2016). *A Mulher em Roma. Apontamentos e contributos sobre a condição feminina na Roma Antiga*. A Companhia das Palavras. Portugal.

BASTOS, J. (2015). *A representação de género em manuais escolares do ensino primário do estado novo*. Tese de Mestrado. Bragança (consultado a 10 de junho de 2020, disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/9352>).

BEAUVOIR de, S. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Folio Essais. pp 19-20.

BIKLEN, S. K. & POLLARD, D. (2001). *Feminist perspectives on gender in the classroom*. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.

BRANDÃO, E. (1979). Estereótipos em manuais escolares: esboço sociológico sobre a discriminação sexual nos programas de aprendizagem da leitura. In *Comissão da Condição Feminina*. Lisboa.

BRANDÃO, J. et OLIVEIRA, F. (2015). História de Roma Antiga – Volume I. Universidade de Coimbra. pp. 263-264 (Consultado a 27 de abril de 2020, disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/35212/1/Histo%CC%81ria%20de%20Roma%20Vol.%20I.pdf>).

CATULO (2017). *XV Poemas*. Publicações Serrote.

CHARTIER, R. (1991). *O mundo como representação*. Estudos Avançados, vol. 5, n.º 11, jan./abr. pp. 173-191.

_____ (2002). “O mundo como representação”. In *A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EUFRGS. pp. 61-79.

CHOPPIN, A. (2009). “O manual escolar: uma falsa evidência histórica” in *História da Educação*, 13.

CLASTRES, P. (2003). *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo. Cosac & Naify.

COELHO, J. P. (2007). *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*, Verbo.

COUTINHO, C. et al. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura. – v. XIII. N. 2, pp. 355-379; 455-479.

DELORS, J. (1998). *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.

DIAS, S. (2015). *Representações do feminino: propostas didáticas nas aulas de Português e Latim*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras (Consultado a 15 de junho de 2020, disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/43584091.pdf>).

DUBY, G.; PERROT, M. (1990). *Storia delle Donne* (História das Mulheres) – A Antiguidade; - O século XXI, trad.: Maria Helena Coelho et all. Porto: Edições Afrontamento.

DUBY, G. (1995). *Heloísa, Isolda e outras damas do século XII*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (1999). “El matrimonio en la sociedad de la Alta Edad Media” in ROHAS, B (Presentación y compilación). *Obras selectas de Georges Duby*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 278-282.

DURKHEIM, E. (1978). *As Regras do Método Sociológico*. Pensadores. São Paulo: Abril.

ECCLES, J. S. (1989). “Bringing young women to math and science” in M. Crawford & M. Centry (eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives*. New York: Springer-Verlag.

ECO, U. (1932). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

ENCARNAÇÃO, J. (2005). “Mães e filhos passeando por entre epígrafes” In SEVILLANO SAN JOSÉ, M^a Carmen, ed. *et al. El Conocimiento del Pasado. Una Herramienta para la Igualdad*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones. pp. 101-113. (consultado a 27 de abril de 2020, disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11518/1/Mães%20e%20filhos%20passando%20por%20entre%20epígrafes.pdf>).

FERREIRA, A. M. (2001). *As vozes de Lídia*, in *Ágora*, Estudos Clássicos em Debate, 3.

FIGUEIREDO, J. (2014). *A Figuração das Personagens de Memorial do Convento: Hipótese de Leitura – Dissertação de Mestrado à Faculdade de Letras a 28 de outubro de 2014* (consultada a 26 de abril de 2020, disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27558/1/Figuracao%20personagens%20de%20Memorial%20do%20Convento_hipotese%20de%20leitura.pdf).

FORQUIN, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

GADOTTI, M. (2000). *Perspetivas Atuais da Educação*. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas. (consultado a 26 de abril de 2020, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002).

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

GOUREVITCH, R. et RAESPSAET-CHARLIER, M. (2005). *A Vida Quotidiana da Mulher na Roma Antiga*, Livros do Brasil, Lisboa.

GROPPI, A. (1995). "As raízes de um problema". In: BONACCHI, G.; GROPPPI, A. (Orgs.). *O dilema da cidadania – direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: UNESP. pp. 11-25.

GURIAN, M. (2002). *Boys and girls learn differently*. San Francisco: Jossey-Bass.

HALPERN, D. F. (1995). Cognitive gender differences: Why diversity is a critical research issue. In H. Landrine (ed.), *Bringing cultural diversity to feminist psuchology: Theory research and practice*. Washington, DC: American PSychological Association.

_____ (1996). Changing data, changing minds: What the data on cognitive sex diferences tell us and what we heard. *Learning and Individual Differences*, 8, pp. 73-82.

_____ & LaMay, M. L. (2000). The smarter sex: A critical review of sex diferences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 55, pp. 47-86.

HIPÓLITO, N. (2010). *À Distância de um horizonte* (consultado a 26 de abril de 2020, disponível em <https://docplayer.com.br/39419-A-distancia-de-um-horizonte.html>).

HORÁCIO (2008). *Odes*, Trad. Pedro Braga Falcão, Cotovia.

ISAMBERT-JAMALI, V. (1965). Educação e Sociedade (consultado a 26 de abril de 2020, disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164140I8jYT5vr0Zz29IH8.pdf>).

JODELET, D. (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

KLAPISCH-ZUBER, C. (2002). “Masculino/Feminino”. in Goff, Jacques e Schmitt, Jean – Claude (dir.) *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, v.2, pp. 135-150.

LEAL, I. (1979). A imagem feminina nos manuais escolares. In *Comissão da Condição Feminina*. Lisboa.

LÉVI-STRAUSS, C. (1936). “Contribution à l’étude de l’organisation sociale des indiens bororo”. *Journal de la Société des Américanistes*, 28, pp.269-304.

_____ (1976). Raça e História. In *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, capítulo XVIII, pp. 328-366.

LINN, M.C. & HYDE, J. S. (1989). Gender, mathematics, and science. *Educational Researcher*, 18(8), pp. 17-27.

MA, X. (1995). Gender differences in mathematics achievement between Canadian and Asian educational systems. *Journal of Educational Research*, 84 (2), pp. 226-234.

MACEDO, J. (1997). *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto.

MADURO, A. (2018). “O currículo e o ensino da história no ensino secundário. Uma abordagem das reformas curriculares na evolução do regime democrático” in ALVES, D. et al. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. VII Conferência Internacional. Politécnico de Leiria.

MARCIAL (2004). *Epigramas* (I, II, III, IV). Edições 70.

MASSEY, M. (1989). *Women in ancient Greece and Rome*. trad. Maria Cândida Cadavez. Europa-América.

- MIALARET, G. (1980). *As Ciências Da Educação*; Moraes Editores, 2ª edição.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1989). "Des Representations Collectives aux Representations Sociales", in Jodelet, Denise (org.), *Les Representations Sociales*, Paris: PUF, pp. 62-86.
- _____ (2012). "A psicanálise, sua imagem e seu público". Petrópolis: Vozes. 2012.
- MOTTA, A.; SARDENBERG, C.; e GOMES, M. (orgs). (2000). *Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas*. Salvador: NEIM/UFBA.
- NUNES, M. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (consultado a 26 de abril de 2020, disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7127/3/Feminino_e_o_Masculino_o_repositorio%20UAb.pdf).
- ORMROD, J. (2000). *Educational Psychology: Developing Learners* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- ORTOÑEZ, M. et QUEVEDO, J. (1998). *História*. Coleção Horizonte. IBEP.
- PAIVA, R. (2015). *Argumentação em sala de aula*. Tese de Mestrado apresentado à Universidade Nova de Lisboa.
- PASSERINI, L. (1995). "Mulheres, Consumo e Cultura de Massas", in Duby, Georges; Perrot, Michelle (org.), *História das Mulheres*, vol. 5 - O século XX (dir. Françoise Thibaud), Lisboa: Afrontamento, pp. 381-401.
- PESSOA, F. (2019) *Mensagem*. Assírio & Alvim.
- POLLARD, D. S. (1998). "The contexts of single-sex classes" in *Separated by sex: A critical look at single-sex education*. Washington, DC: American Association of University Women Education Foundation.

QUEVEDO, C. (2015). *As mulheres que fizeram Roma*. ed. A esfera dos Livros. Lisboa.

SADKER, M., SADKER, D., & KLEIN, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of Research in Education*, 17, pp. 269-334.

SALÚSTIO (2015). *A Conjuração de Catilina*. XXV, 1-3. Editora Hedra.

SARAMAGO, J. (2006). *As Pequenas Memórias*. Caminho.

SEMIN, G. (1989). “Prototypes et Representations Sociales”, in Jodelet, Denise {org.}, *Les Representations Sociales*, Paris: PUF, pp. 239-251.

SERRA, P. (2016). *EVA ou AVE: Representações da Mulher nos conteúdos programáticos*, Tese de Mestrado apresentado à Universidade Nova de Lisboa (consultado a 10 de junho de 2020, disponível em <http://hdl.handle.net/10362/19757>).

SCOTT, W. R. (2001). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks-CA: Sage.

SILVA, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Colibri.

TÁCITO (1941) *A Germânia*. Editorial Inquérito, col. “Cadernos Culturais”, n.º 64, 2.ª ed. Lisboa.

VAGHUETTI, A. (2001). *A Representação da Mulher na Lírica Camoniana*. Tese de Mestrado (consultado a 18 de dezembro de 2019 e disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24566/D%20-%20VAGHETTI,%20ANDRE%20LUIS%20DO%20AMARAL.pdf?sequence=1>).

VERGÍLIO (1995). *A Eneida*, Publicações Europa-América.

VERÍSSIMO, A. (2002). *Dicionário da Mensagem*. Porto: Areal

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Trabalhar com diferenças entre géneros na sala de aula

Anexo 2 - Grelha diária

Anexo 3 – Aula 8.ºano I

Anexo 4 – Aula 8.º ano II

Anexo 5 - Aula 12.º ano I

Anexo 6 – Aula 12.º ano II

Anexo 7 – Aula 11.º ano I

Anexo 8 – Aula 11.º ano II

Anexo 9 – Inquérito 8.º ano

Anexo 10 – Resultados da aplicação dos inquéritos 8.º ano

Anexo 11 – Inquérito 12.º ano

Anexo 12 – Inquérito 12.º ano II

Anexo 13 – Resultados da aplicação dos inquéritos 12.º ano I

Anexo 14 – Resultados da aplicação dos inquéritos 12.º ano II

Anexo 15 – Inquérito 11.º ano

Anexo 16 – Resultados da aplicação dos inquéritos 11.º ano

ANEXOS

ANEXO 1 – TRABALHAR COM DIFERENÇAS ENTRE GÊNEROS NA SALA DE AULA

Muitas das orientações para os professores que trabalham com crianças (...) também se aplicam ao trabalho com rapazes e raparigas, e com jovens mulheres e homens:

- 1- *Esteja consciente das suas próprias opiniões e comportamento.* Às vezes, especialmente na matemática, os rapazes são a norma que as raparigas têm de acompanhar. Rejeite esta medida – é igual à teoria do défice cultural [...]. Se as tarefas forem diferenciadas, certifique-se de que as baseia nas necessidades dos alunos e não em esteriotipos sexuais.
- 2- *Verifique a frequência e natureza da sua interação verbal.* Dê aos rapazes e às raparigas as mesmas expetativas, questões e elogios. [...]
- 3- *Certifique-se de que a sua linguagem e materiais curriculares são equilibrados e não incluem esteriotipos sexuais.* A maioria dos materiais curriculares têm sido verificada em busca de esteriotipos sexuais. No entanto, não deixa de ser uma boa ideia examinar minuciosamente todos os seus materiais e o seu próprio discurso [...]. Não utilize pronomes masculinos para se referir à generalidade das pessoas. Coloque os rapazes e as raparigas, os homens e as mulheres em variados papéis ativos e positivos que demonstrem igualdade profissional e parental.
- 4- Distribua as tarefas escolares de forma igualitária e encontre formas de fazer com que os rapazes e as raparigas brinquem juntos, em jogos calmos e ativos. Estes atos informais podem constituir modelos que os alunos poderão seguir.
- 5- Encoraje os alunos a refletirem sobre o seu trabalho e atitudes e discuta os esteriotipos sexuais com os seus alunos.
- 6- *Mostre respeito por todos os alunos e desafie os rapazes e raparigas de forma adequada.* [...] Todos os alunos devem gozar do mesmo respeito e sentimento de valorização. Todas as suas ações devem mostrar aos rapazes e às raparigas que confia nas suas capacidades e que tem elevadas expetativas em relação a todos os aspetos do seu trabalho. (Arens, 2008)

ANEXO 2 – GRELHA DIÁRIA

Data e Turma		
Conteúdo/Sumário		
Momentos da aula	Participação dos alunos	
	Espontânea	Assistida
	Pontos de ligação com o tema a trabalhar	
	Reflexão	
	Pontos positivos	Pontos negativos
	Comportamento físico da cooperante	
	Intervenção da estagiária	

ANEXO 3 – AULA 8.º ANO I



ESCOLA SECUNDÁRIA DE PEDRO NUNES
Código – 404652



Aula 8ºano – 50 minutos – Texto Memorialístico Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professora cooperante			
Conteúdos	Competências	Objetivos	Domínios
Texto de Memórias – marcas linguísticas e marcas de género.	<p>Ler, em voz alta, textos de memórias; Ler texto de literatura portuguesa;</p> <p>Interpretar, oralmente, com eficácia e correção, instruções de trabalho;</p>	<p>Ler, em voz alta, um segmento de <i>As Pequenas Memórias</i>, com respeito pelas regras de prosódia;</p> <p>Responder, correta e adequadamente, por meio de conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Educação Literária</p> <p>Oralidade</p> <p>Leitura</p>
	<p>Escrever um texto de memórias; Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas; Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a tipologia do texto; Conhecer mecanismos de flexão verbal.</p>	<p>Escrever um texto de memórias, através do relato de uma experiência de vida, respeitando as características linguísticas dos textos de memórias e as três fases da escrita: planificação, textualização e revisão.</p> <p>Utilizar, corretamente, os vários pretéritos para marcar ocorrências passadas, pontuais e repetidas.</p>	<p>Escrita</p> <p>Gramática</p>

Aula 8.º ano (50 minutos) Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professora cooperante Sumário: Leitura interpretativa de <i>As Pequenas Memórias</i> , de José Saramago. Atividade de escrita: página de memórias.				
Tempo	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
5'	Entrada, chamada e sumário.			
5'	Ler, em voz alta, um segmento de <i>As Pequenas Memórias</i> , com respeito pelas regras de prosódia;	Texto de Memórias	Leitura, em voz alta, de um segmento do texto <i>As Pequenas Memórias</i> por um aluno. Registo sinonímico de palavras não usuais.	Doc 3.1
10'			Visionamento de um powerpoint com informações sobre o texto de Memórias.	Powerpoint 3.1.1
10'	Responder a itens em registo oral.	Tempos Verbais – Formas de Pretérito.	Ficha de trabalho- formas de pretérito.	Doc 3.1
5'	Compreender o sentido das formas de pretérito.		Correção do exercício.	
15'	Escrever um texto de memórias.	Texto de Memórias	Escrever um texto de memórias, através do relato de uma experiência de vida, respeitando as características linguísticas dos textos memorialísticos e as três fases da escrita: planificação, textualização e revisão. Utilizar, corretamente, os vários pretéritos para marcar ocorrências passadas, pontuais e repetidas.	Doc 3.1 + grelha de avaliação Doc 3.2

Guião de aula

5' – Entrada, chamada e sumário:

1. Leitura de um excerto de *As Pequenas Memórias*, de José Saramago.

2. Atividade de escrita: página de memórias.

5' – Leitura, em voz alta, por dois alunos de um segmento de *As Pequenas Memórias*. Registo sinonímico de palavras não usuais. (**Documento 3.1**)

10' – Visionamento de um *powerpoint* com informações sobre o texto de Memórias, acompanhado de esclarecimentos por parte da professora estagiária, evidenciando diferenças entre textos similares já trabalhados. (**Powerpoint 3.1.1**)

10' – Ficha de trabalho - formas de pretérito, explicitando a necessidade da sua utilização para a referência a tempos passados. (**Documento 3.1**)

5' – Correção do exercício em interação professora estagiária/alunos.

15' – Expressão escrita: escrever uma memória de forma orientada – trabalho para ser entregue e corrigido através da grelha. (**Documento 2.1**)

Documento 3.1

Ficha de trabalho: Memórias

Daquela mesma varanda, tempos mais tarde, namorei uma rapariga de nome Deolinda, mais velha do que eu três ou quatro anos [...] Há que esclarecer que namoro, o que então se chamava namoro, dos de requerimento formal e promessas mais ou menos para durar («A menina quer namorar comigo?», «Pois sim, se são boas as suas intenções»), nunca o chegou a ser. Olhávamo-nos muito, fazíamos sinais, conversávamos de varanda para varanda por cima dos pátios intermédios e das cordas de roupa, mas nada de mais avançado em matéria de compromissos. Tímido, acanhado, como me estava no carácter, fui algumas vezes a casa dela [...] mas, ao mesmo tempo, decidido a tudo ou ao que calhasse. Um tudo que daria em nada. Ela era muito bonita, de rostinho redondo, mas, para meu desprazer, tinha os dentes estragados, e, além do mais, devia pensar que eu era demasiado jovem para empenhar comigo os seus sentimentos. [...] Em certa altura desisti da empresa. Ela tinha o apelido de Bacalhau, e eu, pelos vistos já sensível aos sons e aos sentidos das palavras, não queria que mulher minha fosse pela vida carregando com o nome de Deolinda Bacalhau Saramago.

Saramago, J. (2006) *As Pequenas Memórias*. Caminho. (com supressões)

1. Preencha o quadro seguinte, exemplificando cada uma das afirmações apresentadas. A primeira linha já se encontra preenchida.

Afirmação	Exemplos do texto
Neste texto, Saramago relata uma ação que ocorreu no passado.	<u>“Em certa altura desisti da empresa.”</u>
Para relatar factos pontuais do passado, o narrador recorre ao pretérito perfeito simples.	
Para marcar factos que se repetiram no passado, o narrador recorre ao pretérito imperfeito.	

Para marcar factos que se repetiram no passado, o narrador recorre ao pretérito imperfeito.	
A ação localiza-se num tempo passado indefinido/ indeterminado.	

2. O texto que leu é um episódio que Saramago inclui nas suas *pequenas memórias*. Ao longo da obra, o autor relembra episódios da sua infância, dando a conhecer algumas das experiências por que passou.

2.1. Recorde um episódio passado que tenha marcado a sua vida e que queira dar a conhecer.

- Planifique o seu texto, refletindo, entre outras, sobre as seguintes questões:
- Quando se passou o episódio que vai recontar?
- Que idade tinha nessa altura? Lembra-se de algumas característica física e/ou psicológica suas com essa idade?
- Houve outros intervenientes nesse episódio? (Se sim, quem? Que características recorda dessa pessoa?)
- Em que local se passou esse episódio? Como era esse local?
- Recorda alguma característica da época em que se passou o episódio?
- O que aconteceu?

2.2. Escreva o episódio que acabou de relembrar.

Documento 3.2

	Objetivos	Alunos																													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Estruturação temática e discursiva	Respeita as características do tipo de texto pretendido.	5																													
	Trata, com poucos desvios, o tema proposto.	5																													
	Mobiliza uma informação ampla e diversificada.	4																													
	Produz um discurso coerente.	4																													
	Apresenta um texto dividido em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão).	3																													
	Marca corretamente parágrafos.	0																													
	Utiliza, adequadamente, mecanismos de coesão textual.	3																													
Correção linguística	Usa corretamente o nível de língua adequado ao texto.	3																													
	Respeita as regras de concordância da frase.	5																													
	Utiliza vocabulário adequado e diversificado.	3																													
	Redige sem erros ortográficos.	4																													
	Acentua corretamente as palavras.	5																													
	Não utiliza abreviaturas.	5																													
	Aplica convenientemente os sinais de pontuação.	4																													
Classificação final		58																													
		MB																													

PowerPoint 3.1.1



Em comparação com o diário, em que a escrita é quase simultânea, o registo das memórias ocorre, habitualmente, muito tempo depois do acontecimento ter sido vivido ou presenciado pelo narrador.

As memórias são escritas na 1ª pessoa com predomínio do “eu”. Estas referem-se a acontecimentos que já ocorreram, sendo escritas no passado.

“Já não existe a casa em que **nasci**, mas esse facto **é-me** indiferente porque não guardo qualquer lembrança de ter vivido nela. Também **desapareceu** num montão de escombros a outra, aquela que durante dez ou doze anos foi o lar [...] pobríssima morada dos **meus** avós maternos, Josefa e Jerónimo se chamavam, esse mágico casulo onde sei que se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente.”

Saramago, J. 2006. As Pequenas Memórias. Caminho. (com supressões)

Habitualmente, há o registo de emoções e sentimentos associados ao acontecimento ou momento recordado.

“Já não existe a casa em que nasci, mas esse facto é-me indiferente porque **não guardo qualquer lembrança de ter vivido nela**. Também desapareceu num montão de escombros a outra, aquela que durante dez ou doze anos foi o lar [...] pobríssima morada dos meus avós maternos, Josefa e Jerónimo se chamavam, **esse mágico casulo onde sei que se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente.**”

Saramago, J. 2006. As Pequenas Memórias. Caminho. (com supressões)

Aula 8ºano – 100 minutos – Texto Dramático Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professora cooperante			
Conteúdos	Competências	Objetivos	Domínios
Texto Dramático – Análise das características do texto e interpretação do papel associado às personagens	Texto dramático: ato, cena, fala e indicação cénica; diálogos, monólogos e apartes; personagens (diferentes pontos de vista)	Identificar características do texto dramático, contextualizando-o historicamente e culturalmente.	Educação Literária
	Ler para apreciar textos variados; Ler, em voz alta, textos dramáticos; Interpretar, oralmente, com eficácia e correção, instruções de trabalho;	Ler e interpretar uma tira de banda desenhada. Ler, em voz alta, e de forma dramatizada o texto dramático, com respeito pelas regras de prosódia; Responder, correta e adequadamente, por meio de conhecimentos adquiridos. Valores culturais.	Leitura Educação Literária
	Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.	Fazer uma exposição oral orientada sobre uma temática trabalhada.	Oralidade

Aula 8.ºano (100 minutos) Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professora cooperante Sumário: O texto dramático – características. Leitura e interpretação do texto “Mulheres no Parlamento”. Apresentação oral.				
Tempo	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
5'	Entrada, chamada e sumário.			
5'	Contextualização histórico-cultural do texto dramático e as consolidação das suas características.	Texto dramático	Exercício da página 240, do manual.	Manual (imagem 4.1)
10'			Visionamento de um ppt sobre as características do texto dramático.	Powerpoint1
5'	Compreensão do contexto histórico-cultural do texto que será lido.	Textos diversos (banda desenhada – já trabalhado)	Análise da tira de banda desenhada, página 241 do manual.	Manual (imagem 4.2)
10'	Ler, textos dramáticos, de forma dramatizada.	Texto dramático.	Leitura dramatizada por parte de alguns alunos do texto “As Mulheres no Parlamento”, páginas 241-243 do manual.	Manual, pp. 241-243
20'	Interpretação do texto.		Interpretação do texto, através da realização dos exercícios da página 243 do manual, em conjunto com a professora estagiária.	Manual p.243
20'	Produzir uma apresentação oral.		Preparação de uma apresentação oral orientada, em grupos.	Manual (imagem 4.3) Grelha de observação (4.5)
25'			Apresentação oral, argumentativo, através das orientações solicitadas.	

Guião da aula

5' – Entrada, chamada e sumário:

1. O texto dramático – características.
2. Leitura e interpretação do texto “Mulheres no Parlamento”.
3. Apresentação oral.

5' – Realização de um exercício do manual sobre o texto dramático. (**Imagem 4.1**)

10' – Visionamento de um *powerpoint* com informações sobre o texto dramático. (**Powerpoint 4.1.1**)

5' – Leitura e interpretação de uma tira de banda desenhada alusivo à democracia, cuja professora estagiária faz uma pequena sensibilização à posição feminina na Antiguidade Clássica. (**Imagem 4.2**)

10' – Leitura dramatizada, por parte de vários alunos, do texto “As Mulheres no Parlamento”, do manual.

20' – Realização dos exercícios de interpretação sobre o texto lido, do manual, em dinâmica alunos/professora estagiária.

20' – Preparação, em pequenos grupos, de uma apresentação oral orientada, sobre a temática apresentada no texto. (**Imagem 4.3**)

25' – Apresentação oral das conclusões do grupo, de 3 elementos, sendo que o objetivo será convencer o auditório, aludindo à presença da mulher na participação política democrática. (Avaliada através de uma grelha de observação - **documento 4.4**)

4

Pronto para... viver o texto dramático?

1. A máscara sempre fez parte da cultura do ser humano – embora associada ao teatro, desempenhava, e ainda desempenha, outras funções.

✂ 1.1. Eis alguns exemplos de máscaras de diversas partes do Mundo. Identificá-las, completando os espaços com as palavras seguintes.

africana ■ chinesa ■ veneziana ■ gregas ■ caretos transmontanos



Olá, nós somos as máscaras da tragédia e da comédia, imprescindíveis em qualquer representação teatral.



Eu sou uma máscara. Era usada pelo feiticeiro da minha tribo em rituais religiosos.



Eu sou uma máscara. Sou usada nos desfiles de Carnaval típicos da minha cidade, Veneza.



Eu sou uma máscara. A minha função era comunicar com os deuses, alcançando bênçãos e afastando fantasmas e doenças.



Nós somos os. Saímos à rua durante as festividades do Carnaval transmontano, para celebrar a passagem do tempo e a renovação das estações.

PowerPoint 4.1.1

Texto Dramático

Da escrita à representação

- O **dramaturgo** escreve o texto.

O texto é escrito a pensar na sua representação.

O **encenador** transforma o texto num espetáculo teatral, socorrendo-se de outros profissionais:

- Os **atores**.
- O **cenógrafo**, que trata do cenário.
- O **aderecista**, que trata dos adereços.
- O **sonoplasta**, que trata da música e efeitos sonoros.
- O **luminotécnico**, que trata da iluminação.

Como se organiza o texto?

- O texto pode ser constituído por um ou mais **atos** (**mudança de cenário**).
- Os atos, por sua vez, podem dividir-se em **cenas** (**há uma nova cena sempre que entra ou sai uma personagem**).

Como se organiza o texto?

- As **indicações cénicas** (normalmente em itálico e entre parênteses), escritas pelo dramaturgo, dão informações sobre o cenário.
- Para além destas, existem as **didascálias**, que dão informação aos atores sobre a sua movimentação e o tom de voz (estas não são ditas durante a representação).

Como se organiza o texto?

- No texto dramático predomina o **diálogo** entre as personagens, que pode ser em prosa ou em verso.
- Por vezes, os atores/personagens “falam” sozinhas, a isso se chama **monólogo**.
- Ainda existe a possibilidade de os atores/personagens “falam” para o público/leitores, a isso se chama **aparte**.

Outras características

- No texto dramático, geralmente, não há narrador.
- As descrições não são necessárias, pois há outros elementos teatrais que desempenham a sua função (dar a “ver”), como por exemplo:
 - O cenário e a iluminação;
 - O rosto e o tom de voz.

PRE-LEITURA

1. A palavra **democracia** significa *governo (cra-
cia) do povo (demos)* e teve origem na Grécia
Antiga.

1.1. Tendo em conta esta afirmação e sabendo
que um dos direitos consignados pela
democracia grega era o direito ao voto,
comenta a banda desenhada ao lado. O
teu comentário deverá incluir:

- a interpretação do discurso do locutor;
- uma razão que justifique a diminuição:
 - da assembleia à medida que o locutor discursa;
 - do tamanho dos balões de fala em que está escrita a palavra “VIVA!!!”.



Martin Rowson e Terry Deary, Gregos Baris, Publ. Europa-América, 2001

ORALIDADE

A. Recua até à Antiguidade clássica e, colocando-te no papel de Praxágora, prepara o discurso que há de convencer os homens a entregarem o governo da cidade às mulheres.

Segue as etapas que os próprios gregos seguiam quando discursavam em público:

I. Invenção

Faz uma lista de argumentos que apresentarás para defender o teu ponto de vista (tese):

- recorrendo a factos, exemplos, hipóteses e provas;
- prevendo refutações que possam fazer frente a possíveis opositores.

II. Disposição

Organiza os assuntos a abordar, estruturando o teu discurso em três momentos:

- introdução (apresentação da tese);
- desenvolvimento (apresentação de argumentos a favor da tese);
- conclusão (síntese dos principais argumentos que corroboram a tese).

III. Elocução

Regista, por escrito, o teu discurso, tendo em conta a planificação anterior.

- Seleciona o vocabulário e os recursos expressivos mais adequados às ideias que queres transmitir.
- Organiza o discurso de forma clara, correta e elegante.

IV. Memorização

Memoriza o discurso e prepara a sua apresentação oral, tendo em conta que o teu objetivo é convencer uma assembleia.

V. Ação

Coloca-te no papel de Praxágora e, não descurando o guarda-roupa, apresenta o teu discurso à turma.

O teu discurso deve ser audível, bem articulado e entoado e a tua expressão facial e os teus gestos devem ser, também eles, persuasivos.

Documento 4.4.

Grelha de observação

	Nomes	Compreensão do tema	Exposição de ideias	Fluência do discurso	Argumentos	Vocabulário	Voz/Entoação
1	A B C	S	F	S	F	S	F
2	A B C	F	F	F	S	F	S
3	A B C	F	F	S	F	MF	MF
4	A B C	S	S	B	S	S	S
5	A B C	S	S	F	MF	S	S
6	A B C	B	S	B	B	S	B
7	A B C	B	S	S	S	S	B
8	A B C	S	B	B	S	B	S
9	A B C	B	B	B	S	B	B
10	A B C	B	B	S	S	B	S

<p>Aula 12.º ano (50 minutos) UD: As mulheres em <u>Mensagem</u> e <u>Os Lusíadas</u> Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professor cooperante Sumário: 1. Leitura interpretativa dos poemas “D.João o Primeiro” e das estâncias 1, 2 e 3 do canto IV de Os Lusíadas.</p>				
Tempo	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
5'	Entrada.			
5'	Ler de forma correta, compreensível e audível o poema.	<i>Mensagem</i> , Fernando Pessoa	Leitura do poema, em voz alta, “D.João o Primeiro” por um aluno.	Manual
15'	Interpretar o conteúdo do poema para seleccionar informação. Escrever expressões e palavras-chave que facilitem o estudo autónomo.		Interpretação do poema em interação professora estagiária/alunos.	Powerpoint 1 Caderno diário
5'	Ler de forma correta, compreensível e audível o poema.	<i>Os Lusíadas</i> , Luís de Camões	Leitura, em voz alta, das estâncias d’ <i>Os Lusíadas</i> referentes a D.João I por um aluno.	Manual
15'	Descrever similitudes e dissimilitudes entre as duas obras.	Intertextualidade entre os dois textos – <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i>	Realização do questionário da página 209 do manual.	Manual e caderno diário
5'			Correção do exercício em interação alunos/professora estagiária.	Manual e caderno diário.

Guião da aula

5' – Entrada na sala de aula, chamada e sumário:

1. Leitura interpretativa dos poemas “D.João o Primeiro” e das estâncias 1, 2 e 3 do canto IV de Os Lusíadas.

5' – Leitura, em voz alta, por um aluno do poema “D. João o Primeiro” da página 209 do manual.

15' – Contextualização do poema, realizada pela professora estagiária, em *Mensagem*. E interpretação do mesmo, estrofe a estrofe.

Contextualização: Este poema está integrado na 1ª parte de Mensagem – Brasão, sendo um dos Castelos, o sétimo (I), mais precisamente. D. João I, o de Boa Memória, filho ilegítimo de D.Pedro I e de D. Teresa Lourenço, portanto fora da linhagem real, sobe ao trono na sequência da crise política de 1383-1385 (morte de D.Fernando, guerra civil e guerra com Castela) e é consagrado herói involuntário que age por instinto patriótico - eleito pelo povo. Quando da sua aclamação, em 1384, combate os castelhanos em estratégias aprendidas na leitura de Alexandre Magno e vence a conhecida como a batalha dos Atoleiros. Outras batalhas se seguem, sendo decisiva a de Aljubarrota – liderada por Nuno Álvares Pereira. Em 1415, encabeça a tomada de Ceuta – momento em que se inicia a expansão ultramarina portuguesa. Do seu reinado ficaram, como marcos arquitetónicos, o Mosteiro da Batalha e o Convento do Carmo, em Lisboa. D. João I teve também importante relevo no domínio jurídico – impôs sanções aos homens e mulheres que mantivessem amantes. Foi enterrado no Mosteiro da Batalha.

Análise: É o sétimo poema I, pois Fernando Pessoa dividiu o sétimo em duas partes sendo o segundo D. Filipa de Lencastre. Simbolicamente, o número dois pressupõe a dualidade, neste caso, de complementaridade. É de ambos que surge a que foi denominada de Ínclita geração.

Análise externa: três quadras; os primeiros três versos têm 8 sílabas métricas e o último 4. A rima é cruzada.

Análise interna: estrofe a estrofe do poema.

5' – Leitura, em voz alta, por um aluno das estâncias d'*Os Lusíadas*, referentes a D.João I, na página 209 do manual.

15' – Semelhanças e dissimilaridades entre as duas obras (*Mensagem* e *Os Lusíadas*): Realização do questionário da página 209 do manual.

5' – Correção do exercício, em interação professora estagiária/alunos.

Aula 12.º ano (50 minutos)				
Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral				
Professora cooperante				
UD: A Mulher em <i>Mensagem</i> e <i>Os Lusíadas</i>				
Sumário: Leitura e interpretação dos poemas: “D. Filipa de Lencastre” e “D.Tareja”. Comparação de <i>Mensagem</i> e <i>Os Lusíadas</i> – A mulher.				
Tempo	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
5’	Entrada e chamada			
2’	Ler de forma correta, compreensível e audível o poema.	<i>Mensagem</i> , Fernando Pessoa	Leitura, em voz alta, do poema “D. Filipa de Lencastre” por um aluno.	Manual
7’	Interpretar o conteúdo do poema para seleccionar informação. Escrever expressões e palavras-chave que facilitem o estudo autónomo.		Interpretação do poema em interação: professora estagiária/alunos.	<i>Powerpoint</i> 5.1 Caderno diário
5’	Demonstrar, no poema, a existência de coesão referencial.		Identificação, em interacção professora estagiária/alunos de aspectos de coesão presentes no poema: coesão referencial – consolidação.	Caderno diário
5’	Expressar, por escrito, a sua compreensão do texto lido. (perguntas de interpretação)		Realização do exercício do manual referente a “D.Filipa de Lencastre”.	Manual e caderno diário
5’			Correção dos exercícios em interação: professora estagiária/alunos.	Caderno diário
3’	Ler de forma correta, compreensível e audível o poema.	<i>Mensagem</i> , Fernando Pessoa	Leitura do poema, em voz alta, “D. Tareja” por um aluno.	<i>Powerpoint</i> 5.1
7’	Interpretar o conteúdo do poema para seleccionar informação. Escrever expressões e palavras-chave que facilitem o estudo autónomo.		Interpretação do poema em interacção professora estagiária/alunos	Caderno diário
8’	Comparar os poemas com a mesma temática, inferindo conclusões.		Resolução de exercícios referentes às duas figuras femininas em <i>Mensagem</i> – página 210 do manual.	Manual e caderno diário
6’			Correção do exercício em interacção professora estagiária/alunos: Leitura, em voz alta, de algumas respostas escritas dos alunos.	Manual
7’	Descrever similitudes e dissimilitudes entre as duas obras.	A mulher em <i>Mensagem</i> e <i>Os Lusíadas</i>	Visionamento de um powerpoint sobre A Mulher nas duas obras	<i>Powerpoint</i> 5.2

Guião da aula

5' – Entrada na sala de aula, chamada e sumário:

1. Leitura e interpretação dos poemas: “D. Filipa de Lencastre” e “D.Tareja”.

2. Comparação de *Mensagem* e *Os Lusíadas* – A mulher.

2' – Leitura, em voz alta, por um aluno do poema “D. Filipa de Lencastre” da página 210 do manual.

7' – Contextualização do poema, realizada pela professora estagiária, em *Mensagem*. E interpretação do mesmo, estrofe a estrofe.

D. Filipa de Lencastre casou com D.João I em 1387, no Porto, no âmbito de uma aliança com Inglaterra e contra a França e Castela. D. Filipa teve com D.João I oito filhos, seis dos quais atingem a maioridade, e todos sem exceção deixaram a sua marca na história, razão porque ficaram conhecidos como a Ínclita geração. Ficaram para a história D.Duarte (1391-1438) rei de Portugal, poeta e escritor; D. Henrique, duque de Viseu, chamado de Navegador (1394-1449), investiu a sua formação nas investigações cartográficas e náuticas da Escola de Sagres, que promoveram a expansão naval do país; D. Pedro, duque de Coimbra (1393-1449), tornou-se um dos príncipes mais esclarecidos do seu tempo, tendo sido regente durante a menoridade do sobrinho e futuro rei D. Afonso V.

Análise externa: duas quadras; versos de redondilha maior; rima cruzada. Uso do discurso em forma de prece – epigrama.

Análise interna: análise estrofe a estrofe.

5' – Identificação, em interacção professora estagiária/alunos, de aspectos de coesão presentes no poema – coesão referencial.

“Princesa do Santo Gral”, “Humano ventre do império”, “Madrinha de Portugal” – correferência não anafórica de D. Filipa de Lencastre.

5' – Realização dos exercícios da página 210 do manual.

5' – Correção dos exercícios em interação professora estagiária/alunos: leitura, em voz alta, de algumas respostas escritas pelos alunos.

3' – Leitura, em voz alta, por um aluno do poema “D. Tareja”. (**Powerpoint 5.1.**)

7' – Contextualização do poema, realizada pela professora estagiária, em *Mensagem*. E interpretação do mesmo, estrofe a estrofe.

D. Tareja, grafia medieval para designar D. Teresa, mãe de d. Afonso Henriques e por isso o começo e a origem de Portugal, pelo menos simbolicamente. Filha bastarda de D. Afonso VI, rei de Leão, casou com D. Henrique e governou o então condado portugalense durante a menoridade de D. Afonso Henriques.

Análise externa: quatro quadras; rima cruzada. Sinédoque (Afonso Henriques – 3ª estrofe).

Análise interna: análise estrofe a estrofe (**Powerpoint 5.1.**)

7' – Realização dos exercícios da página 210 do manual.

6' – Correção dos exercícios em interação professora estagiária/alunos: leitura, em voz alta, de algumas respostas escritas pelos alunos.

7' – Semelhanças e dissimilaridades entre as duas obras (*Mensagem* e *Os Lusíadas*): A Mulher. (**Powerpoint 5.2.**)

MENSAGEM

ANÁLISE

"Mas o Príncipe Afonso, que desta arte
Se chamava, do avô tomando o nome,
Vendo-se em suas terras não ter parte,
Que a mãe, com seu marido, as manda e come,
Fervendo-lhe no peito o duro Marte,
Imagina consigo como as tome.
Revolvidas as causas no conceito,
Ao propósito firme segue o efeito."

Canto III Est. 30

D. FILIPA DE LENCASTRE

"[...] E aumentasse a terra mais
que dantes:
Ínclita geração, altos Infantes."

Canto IV, Est. 50

"De Guimarães o campo se tingia
Co'o sangue próprio da intestina guerra,
Onde a mãe, que tão pouco o parecia,
A seu filho negava o amor e a terra.
Com ele posta em campo já se via;
E não vê a soberba o muito que erra
Contra Deus, contra o maternal amor;
Mas nela o sensual era maior."

Canto III Est. 31

D. TERESA

"[...] Conta que a mãe, tomando todo o estado,
Do segundo himeneu não se despreza.
O filho órfão deixava deserdado,
Dizendo que nas terras a grandeza
Do senhorio todo só sua era,
Porque, para casar, seu pai lhes dera."

Canto III Est. 29

"Ó Progne crua! ó mágica Medeia!
Se em vossos próprios filhos vos vingais
Da maldade dos pais, da culpa alheia,
Olhai que inda Teresa peca mais:
Incontinência má, cobiça feia,
São as causas deste erro principais:
Cila, por uma, mata o velho pai,
Esta, por ambas, contra o filho vai."

Canto III Est.32

"Mas já o Príncipe claro o vencimento
Do padraсто e da iníqua mãe levava;
Já lhe obedece a terra num momento,
Que primeiro contra ele pelejava.
Porém, vencido de ira o entendimento,
A mãe em ferros ásperos atava;
Mas de Deus foi vingada em tempo breve:
Tanta veneração aos pais se deve!"

Canto III Est. 33

D.TAREJA

As nações todas são mistérios.
Cada uma é todo o mundo a sós.
Ó mãe de reis e avó de impérios,
Vela por nós!

Teu seio augusto amamentou
Com bruta e natural certeza
O que, imprevisto, Deus fadou.
Por ele reza!

Dê tua prece outro destino
A quem fadou o instinto teu!
O homem que foi o teu menino
Envelheceu.

Mas todo vivo é eterno infante
Onde estás e não há o dia.
No antigo seio, vigilante,
De novo cria!

Pessoa, F. 2000. *Poesia do Eu*. Lisboa: Assírio & Alvim (2ª ed.)

*As nações todas são mistérios.
Não se sabe o Destino das nações.
Cada uma é todo o mundo a sós.
Cada uma guarda em si mesma, a
potência de mudar o mundo.
Ó mãe de reis e avó de impérios,
Ó D.Teresa, mãe de D.Afonso Henriques
e avó do Império do Oriente, ainda por
nascer.
Vela por nós!
Protege-nos.*

*Teu seio augusto amamentou
A tua origem nobre, de filha de Reis,
alimentou a origem de D. Afonso Henriques.
Com bruta e natural certeza
Dando-lhe força, para combater mais tarde a
própria mãe, em nome de objetivos mais
altos.
O que, imprevisto, Deus fadou.
O que, sem se esperar, era o ungido de Deus
para tão alta missão, de formar Portugal.
Por ele reza!
Protege-o.*

*Dê tua prece outro destino
Que o teu exemplo nos traga outro
destino.
A quem fadou o instinto teu!
Aos que hoje (anos 30 do séc. XX)
continuam no governo.
O homem que foi o teu menino
Porque a memória do teu filho (D.Afonso
Henriques)
Envelheceu.
Já se esmoreceu.*

*Mas todo vivo é eterno infante
Mas nunca é tarde para recomeçar.
Onde estás e não há o dia.
No infinito das possibilidades.
No antigo seio, vigilante,
O mito vigilante, permanece fonte de
vida e regeneração.
De novo cria!
Para de novo criar o português original.*

Powerpoint 5.2. (Ref. Veríssimo, A. (2002) *Dicionário da Mensagem*. Porto: Areal)

A Mulher

Mensagem
Os Lusíadas

Os Lusíadas

Mitologia:

- o Calíope;
- o Ninfas (Tejo e Mondego);
- o Vénus;
- o Tétis;

Figuras históricas

- o D. Inês de Castro;
- o D. Leonor de Teles;
- o D. Teresa;
- o D. Filipa de Lencastre;
- o As mães, esposas e irmãs(Despedidas de Belém IV);

Mensagem

- o Europa - figura feminina;
- o D. Filipa de Lencastre (Sétimo II)
- o D. Tareja
- o Mães e noivas (Mar Português)

Os Lusíadas		Mensagem
Calíope;	D. Tareja; D. Filipa de Lencastre; Mães	Europa
Ninfas (Tejo e Mondego);		Noivas
Vénus;		
Tétis;		
D. Inês de Castro;		
D. Leonor de Teles;		
As mães, esposas e irmãs(Despedidas de Belém IV);		

Os Lusíadas	Mensagem
A Mulher contribui para a caracterização do Amor.	A Mulher tem a função de procriar.
Influência, boa ou má, que exerce sobre os homens.	Refere-se à mãe e esposa.

Longe da heroína guerreira ou agente de mudança, a Mulher, n' *Os Lusíadas* e em *Mensagem*, tem um papel, essencialmente, de mãe ou esposa. A passividade, que lhes é social e politicamente imposta, coloca-a na retaguarda das guerras e das mudanças, atentas à necrologia, com a disponibilidade das suas lágrimas.

Aula X 50 minutos Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professora cooperante			
Unidade didática: A mulher e o amor em <i>Memorial do Convento</i>			
Conteúdos	Competências	Objetivos gerais	Domínios
<i>Memorial do Convento</i> A Mulher em Memorial do Convento - Blimunda - Rainha D. Maria Ana O amor em Memorial do Convento	Ler e interpretar oralmente textos de diferentes géneros e graus de complexidade	Identificar tema; Fazer inferências e fundamentar.	Oralidade
	Interpretar e responder de forma escrita a um questionário sobre os textos selecionados.	Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos.	Educação Literária Escrita
	Identificar marcas linguísticas de distintos usos da língua mediante a observação direta; Refletir sobre as regras de funcionamento da língua, identificando os elementos formais básicos nos planos lexical e pragmático.	Análise de texto do ponto de vista da linguagem: neologismo; marcas de oralidade.	Gramática

<p>Aula X (50 minutos) UD: A mulher e o amor em <i>Memorial do Convento</i></p> <p>Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral</p> <p>Professora cooperante</p> <p style="text-align: center;">Sumário: 1. A mulher e o amor em <i>Memorial do Convento</i> – Leitura de excertos.</p>				
Tempo	Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
5'	Entrada, chamada e sumário.			
10'		<i>Memorial do Convento</i>	Exposição, por parte da professora estagiária: - Caracterização das personagens: Blimunda e D. Maria Ana.	<i>PowerPoint 6.1.</i>
15'	Ler de forma correta, compreensível e audível um excerto.		Resolução de uma ficha de trabalho sobre a relação Blimunda/Baltasar e Rei/Rainha.	Ficha de Trabalho 6.1.1.
10'	Identificar marcas linguísticas de distintos usos da língua mediante a observação direta;		Exercício de análise de texto do ponto de vista da linguagem: Neologismo; Marcas de Oralidade; Recursos estilísticos.	Ficha de Trabalho 6.1.1.
10'	Refletir sobre as regras de funcionamento da língua, identificando os elementos formais básicos nos planos lexical, e pragmático.		Correção da ficha de trabalho em interação professora estagiária/alunos. PowerPoint com a resolução da tabela.	Ficha de Trabalho 6.1.1. <i>PowerPoint 6.2.</i>

Guião da aula

5' – Entrada na sala de aula, chamada e sumário:

Sumário: 1. A mulher e o amor em *Memorial do Convento* – Leitura de excertos.

10' - Exposição, por parte da professora estagiária: - Caracterização das personagens: Blimunda e D. Maria Ana.

15' – Resolução de uma ficha de trabalho sobre a relação de Balatasar/Blimunda e de rei/rainha, a pares.

7' - Análise de texto do ponto de vista da linguagem: neologismo; marcas de oralidade; recursos estilísticos.

8' - Correção da ficha de trabalho em interação professora estagiária/alunos. Recurso ao *PowerPoint*.

Personagens femininas

em *Memorial do Convento*

A personagem D. Maria Ana é apresentada como uma rainha **triste e insatisfeita** que vive um casamento de aparências, em que as regras e as formalidades se estendem até o leito conjugal, **fazendo do ato de amor com el-rei um encontro frio, programado e indiferente, que tem como maior objetivo o milagre da fecundação**. É sobretudo este aspecto que leva el-rei D. João V a fazer uma promessa de levantar um convento em Mafra, caso a concepção ocorresse.

D. Maria Ana Josefa

“Dona Maria Ana estende ao rei a mãozinha suada e fria, que mesmo tendo aquecido debaixo do cobertor logo arrefece ao ar gélido do quarto, e el-rei, que já cumpriu o seu dever, e tudo espera do convencimento e criativo esforço com que o cumpriu, beija-a como a rainha e futura mãe, se não presumiu demasiado frei António de São José.”

Essa carência deixa à rainha somente a **possibilidade de realizar os seus desejos através dos sonhos que tem com o seu cunhado**. E é, também, por essas fraquezas e por se sentir culpada, que ela procura, através da oração constante, redimir-se.

D. Maria Ana vive pressionada pela responsabilidade de dar herdeiros ao marido, já que a culpa de tal ainda não ter acontecido é dela, pois a esterilidade como o narrador lembra, ironicamente, não é problema dos homens... aliás, o que se vê na Corte é um número considerável de bastardos, o que prova a virilidade do rei.

No ambiente vivido na obra, onde as proibições e as repressões ditadas pela Igreja e pelo Estado interferem diretamente no comportamento das personagens, pois a elas é proibida qualquer atitude que fuja aos padrões do modelo de família exigidos pela sociedade.

No meio do luxo e da riqueza D. Maria Ana vai acumulando **dentro de si uma sensualidade que não pode explorar**, já que seus encontros sexuais com el-rei representam unicamente o cumprimento do dever conjugal. A ela cabe, como a todas as esposas, unicamente, a **passividade** da vida.

Blimunda

À personagem feminina Blimunda, José Saramago dá características fortes de **sensualidade e de inteligência**. Através de Blimunda, o autor trata as grandes dúvidas e as grandes inquietações do ser humano em **relação à morte, ao amor, ao pecado e à existência de Deus**.

Ela representa **a vida do povo**. Blimunda é uma mulher com **poderes sobrenaturais**, cuja mãe, Sebastiana Maria de Jesus, por ter poderes semelhantes, é vista como feiticeira e, por isso, é banida depois de ser salva do fogo da Inquisição.

Blimunda vive de forma **livre** num mundo em que não há regras nem formalidades que a escravizem. **Ela é o oposto da rainha que vive num mundo diferente.** Um mundo em que recebe do padre seu confessor ensinamentos para resignar-se com as traições do marido, inclusive aquelas cometidas com as freiras nos mosteiros, a quem ele “emprenha” uma após outra.

Blimunda tem uma grande missão no projeto da construção da passaroia: usar o poder que possui para recolher as vontades que se separam das pessoas que estão próximas da morte. Era preciso guardá-las para que depois de armazenadas num frasco pudessem possibilitar a subida da máquina aos céus.

A capacidade de Blimunda em ver por dentro das pessoas tem um papel muito importante na história, pois propicia a concretização do sonho de voar do Padre Bartolomeu.

O principal objetivo do narrador é desconstruir os conceitos religiosos no que se refere à existência do espírito, negando que este suba aos céus após a morte do corpo, já que Blimunda era capaz de segurá-los ainda em terra.

A personagem Blimunda é usada pelo autor para mostrar as suas incredulidades em relação ao clero, à nobreza, aos falsos conceitos morais da época. E é através desta constante ironia que revê todo o passado inquisitório de Portugal, chamando a atenção para esses factos marcantes.

Blimunda está à frente do seu tempo e isso possibilita ao autor falar, pensar e refletir através da personagem sobre tudo aquilo que o incomoda. Saramago dá força, autoridade e posição de destaque às pessoas mais comuns do povo. Os que não tinham voz e os que eram oprimidos permitindo que o povo tenha poder quando dá a Blimunda a capacidade de recolher as vontades dos homens.

Blimunda faz-nos refletir sobre importância de olharmos e vermos o mundo sem hipocrisia e isso só é permitido às pessoas sensíveis, àquelas que entendem que nem sempre ter olhos é saber ver. É, portanto, pertinente recordar que:

"Usa cada qual os olhos que tem para ver o que pode ou lhe consentem, ou apenas parte pequena do que desejaria."

Ficha de trabalho 6.1.1.

A

O amor em *Memorial do Convento*

Há muitos modos de juntar um homem e uma mulher, mas, não sendo isto inventário nem vademeco¹ de casamentar, fiquem registados apenas dois deles, e o primeiro é estarem ele e ela perto um do outro, nem te sei nem te conheço, num auto-de-fé, da banda de fora, claro está a ver passar os penitentes e de repente volta-se a mulher para o homem e pergunta, Que nome é o seu, não foi inspiração divina, não perguntou por sua vontade própria, foi ordem mental que lhe veio da própria mãe, a que ia na procissão, a que tinha visões e revelações, e se, como diz o Santo Ofício as fingia, não fingiu estas, não que bem viu e se lhe revelou ser este soldado maneta o homem que haveria de ser de sua filha, e desta maneira os juntou. Outro modo é estarem ele e ela longe um do outro, nem te sei nem te conheço, cada qual em sua corte, ele Lisboa, ela Viena, ele dezanove anos, ela vinte e cinco, e casaram-nos por procuração uns tantos embaixadores, viram-se primeiro os noivos em retratos favorecidos, ele boa figura e pele escurita, ela roliça e brancauistríaca, e tanto lhes fazia gostarem-se como não, nasceram para casar assim e não doutra maneira, mas ele vai desferrar-se bem, não ela coitada, que é honesta mulher, incapaz de levantar os olhos para outro homem, o que acontece nos sonhos não conta.

Saramago, José. *Memorial do Convento*.

¹de vade mécum, obra de consulta que contém os principais elementos de uma arte ou ciência.

1. Por que razão se limitará o narrador a estes dois modos de união?
2. Qual o significado da oposição entre a relação dos dois casais no contexto da obra?

B

Trabalharam ambos até ao pôr-do-sol. Com ramos de arbustos, Blimunda fez uma vassoura para varrer as folhas e os detritos, depois ajudou Baltasar a substituir os vimes partidos, a untar com sebo as lamelas. Coseu, seu trabalho de mulher, a vela que se esgarçava em dois lugares, como Baltasar fizera outras vezes, seu trabalho de soldado, e agora rematava cobrindo de breu a superfície restaurada. Fez-se entretanto noite. Baltasar foi despejar o burro para que o coitado não ficasse por ali tão incomodamente travado, e prendeu-o perto da máquina, daria sinal se viesse bicho. Já antes tinha inspeccionado o interior da passarola, descendo por uma abertura do convés, escotilha deste nave aérea, ou aeronave, nome facilmente formável no futuro, quando for preciso. Não havia sinais de vida, nem uma cobra, nem a simples lagartixa que em todo o oculto corre, de aranhas nem fio de teia, que moscas ali viriam. Era como o dentro de um ovo, a casca dele, o silêncio que lá está. Ali se deitaram, numa cama de folhagem, servindo as próprias roupas despidas de abrigo e enxerga. Em profunda escuridão se procuraram nus, sôfrego entrou ele nela, ela o recebeu ansiosa, depois a sofreguidão dela, a ânsia dele, enfim os corpos encontrados, os movimentos, a voz que vem do ser profundo, aquele que não tem voz, o grito nascido, prolongado, interrompido, o soluço seco, a lágrima inesperada, e a máquina a tremer, a vibrar, porventura já não está na terra, rasgou a cortina de silvas e enleios, pairou na alta noite, entre as nuvens, Blimunda, Baltasar, pesa o corpo dele sobre o dela, e ambos pesam sobre a terra, afinal estão aqui, foram e voltaram.

Saramago, José. *Memorial do Convento*.

1. Compare este encontro de Blimunda e Baltasar com aquele que tem lugar entre o rei e a rainha no capítulo 1, no início da obra.
2. Explique por que razão é possível afirmar que estas duas personagens constituem um casal transgressor dos códigos estabelecidos.
3. Analise estes dois excertos do ponto de vista da linguagem e estilo, tendo em conta, entre outros, os seguintes aspectos:
 - Marcas de oralidade e coloquialidade;

- Construção paralelística do discurso;
- Recursos expressivos.

4. Completa a tabela

Blimunda - Baltasar		Rainha – Rei
	União	
	Amor e ternura	
	Amor e espiritualidade	
	Início das relações	
	Relações sexuais	
	Casa	
	Vida	
	Valor da mulher	

Correção Ficha de Trabalho 6.1.

A

1. O narrador seleciona os dois “modos” em contraste na obra: a relação entre Blimunda e Baltasar e a que existe entre o rei e a rainha. Enquanto o casamento entre estes últimos foi “arranjado” e feito por procuração, a união entre Baltasar e Blimunda foi “talhada no céu”, pois Sebastiana “bem viu e se lhe revelou ser este soldado maneta o homem que haveria de ser de sua filha, e desta maneira os juntou” (ll. 9-10).
2. O casal régio, representante do Poder e da ordem estabelecida, vive uma relação puramente contratual, cujo único objetivo é dar um herdeiro à coroa portuguesa, opõe-se ao par Baltasar/Blimunda, representante da classe oprimida – o povo –, que vive um amor sem regras, instintivo e genuíno.

B

1. Este encontro em tudo se opõe ao do rei e da rainha. Compare-se o local onde decorre (o luxo e ostentação do quarto real, a cama que veio da Áustria / a cama feita “de folhagem” na Passarola, comparada simbolicamente a um ovo, onde a vida se gera e que conota calor, proteção, intimidade); o objetivo puramente procriador do primeiro / a paixão erótica do segundo (não há filhos, nesta segunda relação – Blimunda irá “engravidar” simbolicamente no final da obra quando recolhe dentro de si a vontade de Baltasar); os rituais protocolares que envolvem o encontro régio / a espontaneidade, a naturalidade e o jogo erótico entre Baltasar e Blimunda; o “cumprimento do dever” do primeiro par / a cumplicidade, a plenitude, o entendimento perfeito entre o segundo.
2. Baltasar e Blimunda não são casados, entregam-se a jogos eróticos sem fins procriativos que não escolhem lugar nem hora (cf., por exemplo, na pág. 142 “[...] estava Blimunda sentada e dizia-lhe, Vem deitar-te comigo, [...] deram-se um ao outro.”)
3. Poderão referir-se, entre outros, os seguintes exemplos: marcas de oralidade e de coloquialidade – “claro está”, “não fingiu estas, não”, “vai desferrar-se bem” (1.º excerto); uso do neologismo – “pelescurita”, “brancaustríaca” (1.º excerto); construção paralelística do discurso – “ele Lisboa, ela Viena, ele dezanove anos, ela vinte e cinco [...] ele boa figura e pelescurita, ela roliça e brancaustríaca” (1.º excerto), “a sofreguidão dela, a ânsia dele” (2.º excerto); recursos estilísticos – hipérbato: “sôfrego entrou ele nela” (2.º excerto); adjetivação: “o grito nascido, prolongado, interrompido, o soluço seco, a lágrima inesperada” (2.º excerto); metáfora: “rasgou a cortina de silvas e enleios, pairou na alta noite” (2.º excerto); ...

4. *vide Powerpoint 6.2.*

Powerpoint 6.2.



Amor e ternura

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none">• Amor autêntico e total;• Amor livre;• Com gestos de ternura.	<ul style="list-style-type: none">• Ausência de amor;• Cumprimento do dever conjugal;• Sem gestos de ternura.

União

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none">• Casamento/ “união de facto” (Sem bênção da igreja);• União de livre vontade.	<ul style="list-style-type: none">• Casamento pela Igreja;• União por contrato (casamento de conveniência).

Amor e espiritualidade

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none">• Iniciação de uma relação espiritual (“sangue de virgindade é água de <u>batismo</u>”)• Respeito mútuo.	<ul style="list-style-type: none">• Iniciação de uma relação desleal: traição do rei e sonhos da rainha com o cunhado (redimindo-se na oração);• Relação de aparência.

Início das relações

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none"> • Amor fantástico (surgido no primeiro encontro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato de casamento (entre as casas régias da Áustria e de Portugal).

Relações sexuais

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none"> • Relações sexuais por amor e paixão; • Relações com prazer; • Despidos nos atos sexuais; • Relações em espaços diversos; • Satisfação dos desejos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações sexuais por obrigação herdeiros); • Encontros frios e programados; • Vestidos nos atos sexuais; • Relações no quarto da rainha; • Desejos insatisfeitos.

Casa

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none"> • Casa que é espaço de privacidade e convivência; • Casa humilde que é espaço da comunhão familiar; • Vivência da intimidade; • Aconchego (dormem sempre juntos e unidos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Palácio que é espaço de farsa onde os afetos se perdem, • Com luxo e riqueza que não oferecem a felicidade, apenas a disfarçam; • Ausência de intimidade; • Afastamento (dormem em quartos separados).

Vida

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de uma vida humilde; • Blimunda e Baltasar vivem, de uma forma simples, uma relação verdadeira e apaixonada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acomodamento à vida luxuosa cortesã; • A rainha vive triste, descontente e insatisfeita; • O rei surge como devasso, libertino e ignorante.

Valor da mulher

Blimunda-Baltasar	Rainha-Rei
<ul style="list-style-type: none"> • Blimunda é a mulher forte que impõe regras. 	<ul style="list-style-type: none"> • A rainha é a mulher frágil, que se sente culpada pelos seus desejos insaciados.

ANEXO 7 – AULA LATIM I



- Escola Secundária de Camões -

Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades



Planificação geral de duas aulas de Latim A - Epigramas de Marcial e Conjuntivo

OBJETIVOS GERAIS

- Rever a conjugação do presente e do pretérito imperfeito do conjuntivo (voz ativa e voz passiva) em Português;
- Expor os valores expressivos do modo conjuntivo, em Português;
- Rever conteúdos de morfologia e sintaxe necessários à tradução e análise de texto em Latim;
- Ler e entender textos latinos de dificuldade média: textos elaborados, textos autênticos ou adaptados, textos em tradução, inscrições.

CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS A LECIONAR

- Modo conjuntivo: presente e pretérito imperfeito (voz ativa e passiva);
- Expressividade do modo conjuntivo;
- Declinações latinas e funções sintáticas.

Aula X (90 minutos) Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professor orientador				
Sumário: Leitura e tradução do Epigrama X,62 de Marcial. O presente e o pretérito imperfeito (ativos) do modo conjuntivo.				
Tempo	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
10 min.	Entrada (os alunos têm dificuldades em chegar a horas)			
5 min.	- Apreender o sentido global do texto latino.	Autores e Textos: Marcial	- Leitura dos alunos do epigrama X.62, de Marcial.	FT_7.1 ⁸
25 min.	- Identificar as estruturas morfossintáticas do texto. - Verter para Português correto e elegante um texto de dificuldade média.	Tradução do texto	- Explicitação de questões culturais do epigrama. - Tradução do texto (atividade realizada em conjunto).	FT_7.1 Quadro e marcadores
25 min.	-Consolidar os conhecimentos de flexão verbal adquiridos no 10.º ano. - Distinguir os principais valores semânticos dos modos indicativo e conjuntivo.	Morfossintaxe do verbo: - Revisão do modo conjuntivo, em Português; - Modo conjuntivo: - Presente na voz ativa; - Pretérito imperfeito na voz ativa.	Estudo da Ficha Informativa: comparação e especificidades do modo conjuntivo.	Quadro e marcadores FI_7.2 ⁹ (ficha informativa)
20 min.			- Exercícios sobre o conjuntivo na voz ativa (Exercício I) - Correção dos exercícios	FT_7.3 ¹⁰ Quadro e Marcadores
2 min.	Envio do T.P.C. (estudo do modo conjuntivo)			FI_7.1

⁸ FT_1: Ficha de trabalho_1- Epigrama de Marcial X,62.

⁹ FI_1: Ficha Informativa_1- Modo conjuntivo, nos tempos do *infectum*, na voz ativa e passiva; Verbo *sum, es, esse, fui* e valores expressivos do modo conjuntivo.

¹⁰ FT_2: Ficha de trabalho_2 – Exercícios para trabalhar o modo conjuntivo

Guião da Aula (90 minutos):

~ **10 minutos:** Entrada na sala de aula e início da aula, distribuição da Fotocópia 1.

~ **5 minutos:** Leitura do epigrama por dois alunos.

~ **25 minutos:** Análise morfossintática do epigrama, por períodos e tradução, em conjunto com a professora estagiária. A tradução deve ser escrita no mesmo documento (FT_7.1). Explicitação do epigrama e do seu assunto, assim como, indicação das estações do ano em Latim.

~ **25 minutos:** Através de algumas formas verbais (*audiant, diligat, cessent e dormiant*), far-se-á a revisão do modo conjuntivo, voz ativa (FI_7.2). Chamar-se-á a atenção dos alunos para as características temporais do modo conjuntivo.

~ **20 minutos:** Resolução de exercícios sobre o modo conjuntivo, voz ativa (FT_7.3 – Exercício I). Correção supervisionada pela professora estagiária.

~ **2 minutos:** Indicação do trabalho de casa (estudo do modo conjuntivo e leitura da informação da FI_7.4).



Ficha de trabalho 7.1.: epigrama de Marcial (X, 62)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

AS FÉRIAS

Ludi magister, parce simplici turbae:

Sic te frequentes audiant capillati

Et delicatae diligat chorus mensae,

Nec calculator nec notarius velox

Maiore quisquam circulo coronetur.

Albae leone flammeo calent luces

Tostamque fervens Iulius coquit messem.

Cirrata loris horridis Scythae pellis,

Qua vapulavit Marsyas Celaenaeus,

Ferulaeque tristes, sceptrum paedagogorum,

Cessent et Idus dormiant in Octobres:

Aestate pueri si valent, satis discunt.

Marcial, *Epigramas*, X.62 (com supressões)

Vocabulário:

aestas, atis (f.): **Verão.**

capillati, orum (m.pl.): **jovens nobres.**

cesso, as, are, aui, atum (v.intr.): **tardar, cessar, parar.**

chorus, i (m.): **grupo.**

coquo, is, ere, coxi, coctum (v.tr.): **cozer, cozinhar, queimar.**

ferueo, es, ere, ferbui, - (v.intr.): **estar a ferver.**

ferula, ae (f.): **férula, vara para castigar os alunos.**

frequens, entis (adj.): **numeroso.**

Iulius, a, um (adj.): **mês de julho.**

messis, is (f.): **colheita, cereal.**

parco, is, ere, peperci, parsum (v. intr. /tr.): **perdoar (+ dat.).**

satis (adv.): **bastante, muito, bem.**

sceptrum, i (n.): **ceptro.**

simplex, icis (adj.): **simples, ingénuo, inocente.**

torreo, es, ere, ui, tostum (v.tr.): **secar, queimar (abrasar).**

turba, ae (f.): **desordem, algazarra, multidão.**

ualeo, es, ere, ui, itum (v.intr.): **passar bem, estar de saúde.**

Tradução de um epigrama de Marcial (*Epigramas*, X, 62)

Ludi magister,

parce simplici turbae:

Sic te frequentes audiant capillati

Et delicatae diligat chorus mensae,

Nenhum mestre de contas, nenhum estenógrafo

Veloz seja rodeado por maior círculo.

Luminosos dias aquecem sob o flamejante Leão

Tostamque fervens Iulius coquit messem.

O crítico coiro, com horrídas correias na ponta,

Com que foi açoutado Mársias de Celenas,

Ferulaeque tristes, sceptrum paedagogorum,

Cessent et Idus dormiant in Octobres:

Aestate pueri si valent, satis discunt.



Correção da ficha de trabalho 7.1.

Ludi magister,

Professor da escola,

parce simplici turbae:

perdoa a ingenuidade das multidões:

Sic te frequentes audiant capillati

Assim os numerosos jovens nobres ouvi-lo-iam

et dedicatae diligat chorus mensae...

e o grupo honraria os delicados altares...

[...]

Tostamque feruens lulius coquit messem...

Julho, em brasa, queima a tostada colheita

[...]

Ferulaeque tristes,

As varas tristes,

sceptra paedagogorum,

os ceptros dos pedagogos,

Cessent et Idus dormiant in octobres:

Cessem e até aos Idos de outubro durmam:

Aestate pueri si ualent,

No Verão, se estiverem bem, os rapazes

statis discunt!

Aprendem bastante!

Mestre-escola, poupa esta inocente turba:

Assim te ouçam assíduos jovens cabeludos

E te estime o grupo recostado à delicada mesa;

Nenhum mestre de contas, nenhum estenógrafo

Veloz seja rodeado por maior círculo.

Luminosos dias aquecem sob o flamejante Leão

E, em brasa, julho recolhe a tostada messe.

O crítico coiro, com hórridas correias na ponta,

Com que foi açoutado Mársias de Celenas,

As férulas tristes, ceptros dos pedagogos,

Cessem e durmam até aos idos de outubro.

No verão, se estiverem de saúde, os meninos aprendem o suficiente.



Ficha Informativa 7.2.

- Escola Secundária de Camões -



Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades

Ficha Informativa 7.2.: modos indicativo e conjuntivo

I.

PRESENTE (voz ativa)			
Conjugação	Enunciação	Indicativo	Conjuntivo
1.ª	<i>amo, -as, -are, -aui, -atum</i>	amo <i>am - o</i> <i>ama - s</i> <i>ama - t</i> <i>ama - mus</i> <i>ama - tis</i> <i>ama - nt</i>	ame ou amaria <i>am - e - m</i> <i>am - e - s</i> <i>am - e - t</i> <i>am - e - mus</i> <i>am - e - tis</i> <i>am - e - nt</i>
2.ª	<i>deleo, -es, -ere, -eui, -etum</i>	destruo <i>dele - o</i> <i>dele - s</i> <i>dele - t</i> <i>dele - mus</i> <i>dele - tis</i> <i>dele - nt</i>	destrua ou destruiria <i>dele - a - m</i> <i>dele - a - s</i> <i>dele - a - t</i> <i>dele - a - mus</i> <i>dele - a - tis</i> <i>dele - a - nt</i>
3.ª	<i>lego, -is, -ere, legi, lectum</i>	leio <i>leg - o</i> <i>leg - i - s</i> <i>legi - t</i> <i>legi - mus</i> <i>legi - tis</i> <i>legu - nt</i>	leia ou leria <i>leg - a - m</i> <i>leg - a - s</i> <i>leg - a - t</i> <i>leg - a - mus</i> <i>leg - a - tis</i> <i>leg - a - nt</i>
	<i>capio, is, -ere, cepi, captum</i>	tomo <i>cap - i - o</i> <i>cap - i - s</i> <i>cap - i - t</i> <i>cap - i - mus</i> <i>cap - i - tis</i> <i>cap - iu - nt</i>	tome ou tomaria <i>capi - a - m</i> <i>capi - a - s</i> <i>capi - a - t</i> <i>capi - a - mus</i> <i>capi - a - tis</i> <i>capi - a - nt</i>
	<i>tribuo, -is, -ere, tribui, tributum</i>	dou <i>tribu - o</i> <i>tribu - i - s</i> <i>tribu - i - t</i> <i>tribu - i - mus</i> <i>tribu - i - tis</i> <i>tribu - u - nt</i>	dê ou daria <i>tribu - a - m</i> <i>tribu - a - s</i> <i>tribu - a - t</i> <i>tribu - a - mus</i> <i>tribu - a - tis</i> <i>tribu - a - nt</i>
4.ª	<i>audio, -is, -ire, -iui, -itum</i>	ouço <i>audi - o</i> <i>audi - s</i> <i>audi - t</i> <i>audi - mus</i> <i>audi - tis</i> <i>audi - u - nt</i>	ouça ou ouviria <i>audi - a - m</i> <i>audi - a - s</i> <i>audi - a - t</i> <i>audi - a - mus</i> <i>audi - a - tis</i> <i>audi - a - nt</i>

II.

PRETÉRITO IMPERFEITO (voz ativa)			
Conjugação	Enunciação	Indicativo	Conjuntivo
1. ^a	<i>amo, -as, -are, -ui, -atum</i>	amava <i>ama – ba – m</i> <i>ama – ba – s</i> <i>ama – ba – t</i> <i>ama – ba – mus</i> <i>ama – ba – tis</i> <i>ama – ba – nt</i>	amasse ou amaria <i>ama – re – m</i> <i>ama – re – s</i> <i>ama – re – t</i> <i>ama – re – mus</i> <i>ama – re – tis</i> <i>ama – re – nt</i>
2. ^a	<i>deleo, -es, -ere, -eui, -etum</i>	destruía <i>dele – ba – m</i> <i>dele – ba – s</i> <i>dele – ba – t</i> <i>dele – ba – mus</i> <i>dele – ba – tis</i> <i>dele – ba – nt</i>	destruísse ou destruiria <i>dele – re – m</i> <i>dele – re – s</i> <i>dele – re – t</i> <i>dele – re – mus</i> <i>dele – re – tis</i> <i>dele – re – nt</i>
3. ^a	<i>lego, -is, -ere, legi, lectum</i>	lia <i>lege – ba – m</i> <i>lege – ba – s</i> <i>lege – ba – t</i> <i>lege – ba – mus</i> <i>lege – ba – tis</i> <i>lege – ba – nt</i>	lesse ou leria <i>lege – re – m</i> <i>lege – re – s</i> <i>lege – re – t</i> <i>lege – re – mus</i> <i>lege – re – tis</i> <i>lege – re – nt</i>
	<i>capio, is, -ere, cepi, captum</i>	tomava <i>capie – ba – m</i> <i>capie – ba – s</i> <i>capie – ba – t</i> <i>capie – ba – mus</i> <i>capie – ba – tis</i> <i>capie – ba – nt</i>	tomasse ou tomaria <i>cape – re – m</i> <i>cape – re – s</i> <i>cape – re – t</i> <i>cape – re – mus</i> <i>cape – re – tis</i> <i>cape – re – nt</i>
	<i>tribuo, -is, -ere, tribui, tributum</i>	dava <i>tribue – ba – m</i> <i>tribue – ba – s</i> <i>tribue – ba – t</i> <i>tribue – ba – mus</i> <i>tribue – ba – tis</i> <i>tribue – ba – nt</i>	desse ou daria <i>tribue – re – m</i> <i>tribue – re – s</i> <i>tribue – re – t</i> <i>tribue – re – mus</i> <i>tribue – re – tis</i> <i>tribue – re – nt</i>
4. ^a	<i>audio, -is, -ire, -iui, -itum</i>	ouvía <i>audie – ba – m</i> <i>audie – ba – s</i> <i>audie – ba – t</i> <i>audie – ba – mus</i> <i>audie – ba – tis</i> <i>audie – ba – nt</i>	ouvisse ou ouviria <i>audi – re – m</i> <i>audi – re – s</i> <i>audi – re – t</i> <i>audi – re – mus</i> <i>audi – re – tis</i> <i>audi – re – nt</i>

III.

PRESENTE (voz passiva)			
Conjugação	Enunciação	Indicativo	Conjuntivo
1. ^a	<i>amo, -as, -are, -aui, -atum</i>	sou amado <i>am – or</i> <i>ama – ris</i> <i>ama – tur</i> <i>ama – mur</i> <i>ama – mini</i> <i>ama – ntur</i>	seja ou seria amado <i>am – e – r</i> <i>am – e – ris</i> <i>am – e – tur</i> <i>am – e – mur</i> <i>am – e – mini</i> <i>am – e – ntur</i>
2. ^a	<i>deleo, -es, -ere, -eui, -etum</i>	sou destruído <i>dele – or</i> <i>dele – ris</i> <i>dele – tur</i> <i>dele – mur</i> <i>dele – mini</i> <i>dele – ntur</i>	seja ou seria destruído <i>dele – a – r</i> <i>dele – a – ris</i> <i>dele – a – tur</i> <i>dele – a – mur</i> <i>dele – a – mini</i> <i>dele – a – ntur</i>
3. ^a	<i>lego, -is, -ere, legi, lectum</i>	sou lido <i>leg – or</i> <i>lege – ris</i> <i>legi – tur</i> <i>legi – mur</i> <i>legi – mini</i> <i>legu – ntur</i>	seja ou seria lido <i>leg – a – r</i> <i>leg – a – ris</i> <i>leg – a – tur</i> <i>leg – a – mur</i> <i>leg – a – mini</i> <i>leg – a – ntur</i>
	<i>capio, is, -ere, cepi, captum</i>	sou tomado <i>capi – or</i> <i>cape – ris</i> <i>capi – tur</i> <i>capi – mur</i> <i>capi – mini</i> <i>capiu – ntur</i>	seja ou seria tomado <i>capi – a – r</i> <i>capi – a – ris</i> <i>capi – a – tur</i> <i>capi – a – mur</i> <i>capi – a – mini</i> <i>capi – a – ntur</i>
	<i>tribuo, -is, -ere, tribui, tributum</i>	sou dado <i>tribu – or</i> <i>tribue – ris</i> <i>tribui – tur</i> <i>tribui – mur</i> <i>tribui – mini</i> <i>tribuu – ntur</i>	seja ou seria dado <i>tribu – a – r</i> <i>tribu – a – ris</i> <i>tribu – a – tur</i> <i>tribu – a – mur</i> <i>tribu – a – mini</i> <i>tribu – a – ntur</i>
4. ^a	<i>audio, -is, -ire, -iui, -itum</i>	sou ouvido <i>audi – or</i> <i>audi – ris</i> <i>audi – tur</i> <i>audi – mur</i> <i>audi – mini</i> <i>audiu – ntur</i>	seja ou seria ouvido <i>audi – a – r</i> <i>audi – a – ris</i> <i>audi – a – tur</i> <i>audi – a – mur</i> <i>audi – a – mini</i> <i>audi – a – ntur</i>

IV.

PRETÉRITO IMPERFEITO (voz passiva)			
Conjugação	Enunciação	Indicativo	Conjuntivo
1. ^a	<i>amo, -as, -are, -aui, -atum</i>	era amado <i>ama – ba – r</i> <i>ama – ba – ris</i> <i>ama – ba – tur</i> <i>ama – ba – mur</i> <i>ama – ba – mini</i> <i>ama – ba – ntur</i>	fosse ou seria amado <i>ama – re – r</i> <i>ama – re – ris</i> <i>ama – re – tur</i> <i>ama – re – mur</i> <i>ama – re – mini</i> <i>ama – re – ntur</i>
2. ^a	<i>deleo, -es, -ere, -eui, -etum</i>	era destruído <i>dele – ba – r</i> <i>dele – ba – ris</i> <i>dele – ba – tur</i> <i>dele – ba – mur</i> <i>dele – ba – mini</i> <i>dele – ba – ntur</i>	fosse ou seria destruído <i>dele – re – r</i> <i>dele – re – ris</i> <i>dele – re – tur</i> <i>dele – re – mur</i> <i>dele – re – mini</i> <i>dele – re – ntur</i>
3. ^a	<i>lego, -is, -ere, legi, lectum</i>	era lido <i>lege – ba – r</i> <i>lege – ba – ris</i> <i>lege – ba – tur</i> <i>lege – ba – mur</i> <i>lege – ba – mini</i> <i>lege – ba – ntur</i>	fosse ou seria lido <i>lege – re – r</i> <i>lege – re – ris</i> <i>lege – re – tur</i> <i>lege – re – mur</i> <i>lege – re – mini</i> <i>lege – re – ntur</i>
	<i>capio, is, -ere, cepi, captum</i>	era tomado <i>capie – ba – r</i> <i>capie – ba – ris</i> <i>capie – ba – tur</i> <i>capie – ba – mur</i> <i>capie – ba – mini</i> <i>capie – ba – ntur</i>	fosse ou seria tomado <i>cape – re – r</i> <i>cape – re – ris</i> <i>cape – re – tur</i> <i>cape – re – mur</i> <i>cape – re – mini</i> <i>cape – re – ntur</i>
	<i>tribuo, is, ere, tribui, tributum</i>	era dado <i>tribue – ba – r</i> <i>tribue – ba – ris</i> <i>tribue – ba – tur</i> <i>tribue – ba – mur</i> <i>tribue – ba – mini</i> <i>tribue – ba – ntur</i>	fosse ou seria dado <i>tribue – re – r</i> <i>tribue – re – ris</i> <i>tribue – re – tur</i> <i>tribue – re – mur</i> <i>tribue – re – mini</i> <i>tribue – re – ntur</i>
4. ^a	<i>audio, is, ire, iui, itum</i>	era ouvido <i>audie – ba – r</i> <i>audie – ba – ris</i> <i>audie – ba – tur</i> <i>audie – ba – mur</i> <i>audie – ba – mini</i> <i>audie – ba – ntur</i>	fosse ou seria ouvido <i>audi – re – r</i> <i>audi – re – ris</i> <i>audi – re – tur</i> <i>audi – re – mur</i> <i>audi – re – mini</i> <i>audi – re – ntur</i>

V. Presente e pretérito imperfeito do conjuntivo do verbo *sum, es, esse, fui*

PRESENTE		PRETÉRITO IMPERFEITO	
Indicativo	Conjuntivo	Indicativo	Conjuntivo
<i>sou</i>	seja ou seria	era	fosse ou seria
<i>sum</i>	<i>sim</i>	<i>eram</i>	<i>essem</i>
<i>es</i>	<i>sis</i>	<i>eras</i>	<i>esses</i>
<i>est</i>	<i>sit</i>	<i>erat</i>	<i>esset</i>
<i>sumus</i>	<i>simus</i>	<i>eramus</i>	<i>essemus</i>
<i>estis</i>	<i>sitis</i>	<i>eratis</i>	<i>essetis</i>
<i>sunt</i>	<i>sint</i>	<i>erant</i>	<i>essent</i>

Expressividade do modo conjuntivo

O modo conjuntivo serve para exprimir:

- Desejo;
- Dúvida;
- Eventualidade;
- Exortação.

Podemos ter vários valores de conjuntivo, dependendo da ideia que transmitem:

- Conjuntivo optativo ou desiderativo – exprime o desejo;
- Conjuntivo dubitativo – exprime a dúvida;
- Conjuntivo potencial – exprime a hipótese, a eventualidade;
- Conjuntivo exortativo ou proibitivo – exprime exortações, pedidos, ordens, conselhos.

Ficha de Trabalho 7.3.



- Escola Secundária de Camões -

Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades



Ficha de trabalho 7.3.: exercício de aplicação com o modo conjuntivo latino

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

I. Identifique o tempo e modo verbal e traduza as frases seguintes.

Vtinam Musa poetas audiret.

Tempo e modo verbal: _____

Tradução: _____

Vtinam dux oppidum deleat.

Tempo e modo verbal: _____

Tradução: _____

II. Identifique o tempo e modo verbal e traduza as frases seguintes.

a) *A gladiatore in harena consilium caperētur.*

Tempo e modo verbal: _____

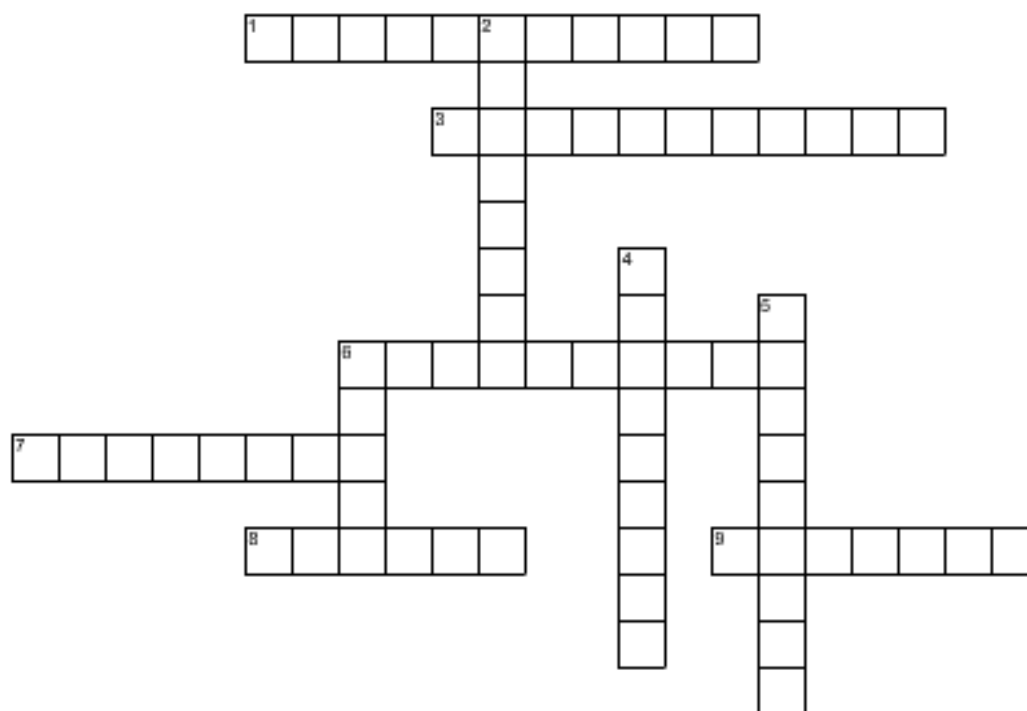
Tradução: _____

b) *Homo homini lupus non esset, si ad ipsum uirtuosus esset.*

Tempo e modo verbal: _____

Tradução: _____

III. Resolva o crucigrama que se segue com as formas verbais solicitadas.



Horizontal

1. 1.ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do conjuntivo passivo de accipio, is, ere, cepi, ceptum (receber).
3. 2.ª pessoa do plural do presente do conjuntivo passivo de uerbero, as, are, aui, atum (castigar, agredir, fer
6. 3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo passivo de sentio, is, ire, sensi, sensum
7. 3.ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do conjuntivo ativo de doceo, es, ere, docui, doctum
8. 2.ª pessoa do singular do presente do conjuntivo de possum, potes, posse, potui (poder).
9. 1.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo ativo de dico, is, ere, dixi, dictum (dizer).

Vertical

2. 3.ª pessoa do singular do presente do conjuntivo ativo de exerceo, es, ere, cui, citum (praticar, exercer).
4. 1.ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do conjuntivo de adsum, es, esse, adfui/affui (estar presente, ass
5. 2.ª pessoa do plural do presente do conjuntivo de praesum, es, esse, fui (estar à frente, presidir, governar).
6. 2.ª pessoa do plural do presente do conjuntivo de sum, es esse, fui.

IV. Traduza as frases seguintes e justifique o uso do modo conjuntivo presente.

a) *Ne hoc uilico dicas!*

Conjuntivo_____

b) *Vtinam paterfamilias uendax, non emax sit!*

Conjuntivo_____

c) *Eamus!*

Conjuntivo_____

d) *Quomodo clientes sine sportula uiuant?*

Conjuntivo_____

e) *Sit tibi terra leuis!*

Conjuntivo_____

f) *Ne seruum pigrum uoces!*

Conjuntivo_____

g) *Cur seruum uocem?*

Conjuntivo_____

h) *Paterfamilias uilicum uocet!*

Conjuntivo_____

Vocabulário:

cur (adv. interr.): **porquê? por que razão?**

emax, acis (adj.): **que tem a mania de comprar, com a paixão de comprar.**

eo, is, ire, iui/ii, itum (v.intr./tr.): **ir.**

sportula, ae (f.): **espórtula/presente.**

uendax, acis (adj.): **amigo de vender.**

uilicus, i (m.): **caseiro, rendeiro, feitor.**

utinam (adv.): **oxalá.**



Correção da Ficha de trabalho 7.3.

CORREÇÃO:

I-

Tempo e modo verbal: Pretérito imperfeito do conjuntivo ativo

Tradução: Oxalá / Que a Musa ouça os poetas.

Tempo e modo verbal: Presente do conjuntivo ativo

Tradução: Oxalá / Que o general destrua a cidadela.

II a.

Tempo e modo verbal: Pretérito imperfeito do conjuntivo passivo

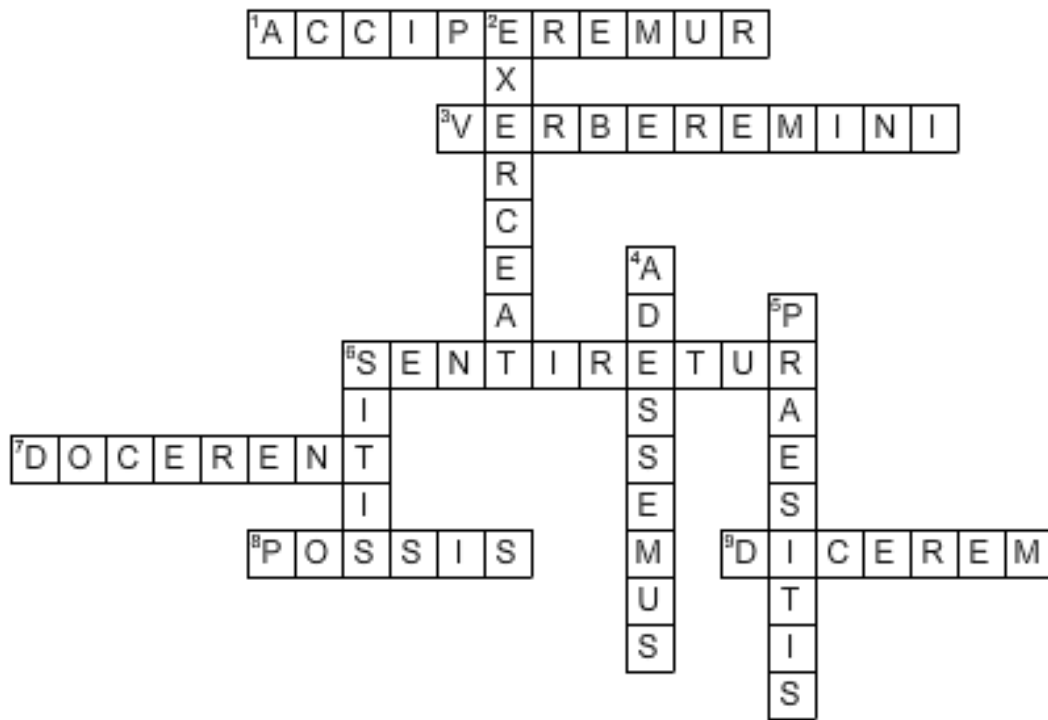
Tradução: A decisão seria tomada pelo gladiador na arena.

II b.

Tempo e modo verbal: Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

Tradução: O homem não seria o lobo para o homem, se fosse virtuoso para o próprio (homem).

III.



IV.

- a) Não digas (que és) o caseiro daqui (deste lugar). - conjuntivo Exortativo
- b) Oxalá o chefe da família seja amigo de vender, não seja (amigo) de comprar. - conjuntivo Optativo
- c) Vamos! ou Iríamos! - conjuntivo Exortativo
- d) De que modo/Como viveriam os clientes sem espórtula? - conjuntivo Optativo
- e) Que a terra seja leve contigo! - conjuntivo Optativo
- f) Não chames o servo preguiçoso! - conjuntivo Exortativo
- g) Porque chamaria o servo? - conjuntivo Dubitativo
- h) Que o chefe da casa (=paterfamilias) chame o caseiro! – conjuntivo Exortativo

Aula X (135 minutos) Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professor orientador Sumário: Continuação do estudo do modo conjuntivo. Exercícios de consolidação. Ficha de trabalho.				
Tempo	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
10 min.	Entrada (os alunos têm dificuldades em chegar a horas)			
20 min.	- Consolidar os conhecimentos de flexão verbal adquiridos no 10.º ano. - Distinguir os principais valores semânticos dos modos indicativo e conjuntivo.	- Modo conjuntivo: - Presente na voz passiva; - Pretérito imperfeito na voz passiva; - Verbo <i>sum, es, esse, fui</i> .	-Continuação do estudo do modo conjuntivo, através da ficha informativa.	FI_7.2.
25 min.			-Exercícios de consolidação (Exercício II) -Correção em conjunto	FT_7.3 – Ex. II Quadro e marcadores
15 min.		- Modo conjuntivo: - Presente nas vozes ativa e passiva; - Pretérito imperfeito nas vozes ativa e passiva; - Verbo <i>sum, es, esse, fui</i> .	-Exercícios de consolidação (Exercício III) -Correção dos exercícios pelos colegas, através da resolução dada pela estagiária.	FT_7.3 – Ex. III
10 min.	- Reconhecer que a sintaxe da língua portuguesa usa o modo conjuntivo genericamente nos mesmos casos que os latinos.		-Expressividade do Conjuntivo	FT_7.3– Ex. III
20 min.			-Exercícios sobre a expressividade do Conjuntivo.	FI_7.2 e FT_7.3

35 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Apreender o sentido global do texto latino. - Identificar as estruturas morfossintáticas do texto. - Verter para Português correto e elegante um texto de dificuldade média. - Consolidar os conhecimentos de flexão verbal adquiridos no 10.º ano. - Distinguir os principais valores semânticos dos modos indicativo e conjuntivo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho final a pares. - Explicação pela professora estagiária de questões culturais do epigrama. 	FT_7.4 ¹¹
---------	--	--	--	----------------------

¹¹ FT_3: Ficha de Trabalho_3 – Epigrama de Marcial, exercícios de morfossintaxe, tradução e etimologia.

Guião da Aula (135 minutos):

~ 10 minutos: Entrada na sala de aula e início da aula.

~ 20 minutos: Continuação do estudo do modo conjuntivo, nomeadamente, a voz passiva e o verbo *sum, es, esse, fui*. (FI_7.2).

~ 25 minutos: Resolução de exercícios de consolidação da voz passiva (FT_7.3, exercício II). Correção do exercício supervisionada pela professora estagiária.

~ 15 minutos: Resolução de um crucigrama (FT_7.3, exercício III). Correção do crucigrama pelos alunos (dois a dois) – Esta informação só é dita aquando da correção.

~10 minutos: Leitura da informação sobre a expressividade do conjuntivo e explicitação teórica fundamentada por parte da professora estagiária;

~ 20 minutos: Exercício sobre a expressividade do conjuntivo. Correção feita oralmente pela professora estagiária.

~ 35 minutos: Resolução da FT_7.4 que encerrará a revisão/aprendizagem do conteúdo. A tradução será supervisionada pela professora estagiária, e os exercícios, escritos pelos alunos no quadro, serão corrigidos pela professora estagiária.

Ficha de Trabalho 7.4.



- Escola Secundária de Camões -



Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades

Ficha de trabalho 7.4.: modo conjuntivo latino (infectum ativo e passivo)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

O Anfiteatro Flávio

Barbara pyramidum sileat miracula Memphis,

Assyrius iactet nec Babylona labor;

nec Triuiae templo molles laudentur Iones,

dissimulet Delon cornibus ara frequens;

aëre nec uacuo pendentia Mausolea

laudibus immodicis Cares in astra ferant.

Omnis Caesareo cedit labor Amphitheatro,

unum pro cunctis fama loquetur opus.

Marcial, *Liber de Spectaculis*

Vocabulário:

aer, aeris (m.): **ar.**

ara, ae (f.): **altar.**

Assyrius, a, um (adj.): **da Assíria.**

astrum, i (n.): **astro, estrela, constelação; (pl.) céu.**

Babylon, onis (f.): **Babilónia (acusativo singular: *Babylona*).**

barbarus, a, um (adj.): **bárbaro; inculto, selvagem.**

Caesareus, a, um (adj.): **de César.**

Cares, um (m. pl.): **Cários (habitantes da Cária).**

cedo, is, ere, cessi, cessum (v.tr.): **ceder.**

cornu, us (n.): **corno, chifre.**

cunctus, a, um (adj.): **todo, inteiro; (pl.) todos sem excepção, completamente todos.**

Delos, i (top.f.): **Delos (acusativo singular: *Delon*).**

dissimulo, as, are, aui, atum (v.tr.): **dissimular, ocultar, encobrir, deixar passar despercebido.**

fama, ae (f.): **reputação, renome, glória, honra, fama.**

fero, fers, ferre, tuli, latum (v.tr.): **levar; exaltar, elogiar, celebrar; elevar (Presente Conjuntivo**

Ativo:feram, ...).

frequens, entis (adj.): **numeroso; (com abl.) abundante em, guarnecido de.**

iacto, as, are, aui, atum (v.tr.): **gabar-se de, vangloriar-se de.**

inmodicus/immodicus, a, um (adj.): **desmedido, excessivo.**

lones, um (m. pl.): **Jónios (habitantes da Jónia).**

labor, oris (m.): **esforço, trabalho, labor.**

laudo, as, are, aui, atum (v.tr.): **louvar, elogiar, celebrar, exaltar.**

laus, laudis (f.): **louvor, elogio.**

loquor, eris, loqui, locutus sum (v.dep.): **falar de, dizer, contar, narrar.**

Mausoleum, i (n.): **túmulo do rei Mausolo.**

Memphis, is (f.): **Mênfis (capital do Egipto).**

miraculum, i (n.): **prodígio, maravilha, coisa extraordinária.**

mollis, e (adj.): **delicado, amável, requintado.**

nec (conj.): **e não, nem [*nec...nec: nem...nem*].**

omnis, e (adj.): **todo, toda.**

opus, operis (n.): **obra, trabalho.**

pendeo, es, ere, pependi, - (v.intr.): **pender, estar suspenso, estar pendurado (*pendens, entis: part. presente de pendeo*).**

pro (prep. + Abl.): **diante de, a favor de, em vez de.**

pyramis, idis (f.): **pirâmide.**

sileo, es, ere, ui, - (v.tr.): **calar.**

Triuia, ae (f.): **Trívia, sobrenome de Diana.**

uacuuus, a, um (adj.): **vazio, deserto, desocupado.**

unus, a, um (adj.): **um, um só, único.**

I. Indique o caso e a função sintática de:

a) *pyramidum*: _____

b) *Assyrius...labor*: _____

c) *templo*: _____

d) *ara frequens*: _____

e) *aëre...uacuo* : _____

f) *Caesareo...Amphitheatro*: _____

II. Identifique a pessoa, número, tempo, modo e voz de:

a) *sileat*: _____

b) *iactet*: _____

c) *laudentur*: _____

d) *dissimulet*: _____

e) *cedit*: _____

III. Indique o valor expressivo de cada uma das formas de conjuntivo que ocorrem no texto.

a) Forma: _____, Conjuntivo _____

b) Forma: _____, Conjuntivo _____

c) Forma: _____, Conjuntivo _____

d) Forma: _____, Conjuntivo _____

e) Forma: _____, Conjuntivo _____

IV. Complete a tradução do epigrama.

Todo o trabalho cede perante o Anfiteatro de César,
a única obra que a fama há-de celebrar, em vez de todas as outras.

V. Indique duas palavras portuguesas que, pela sua etimologia, se relacionem com os seguintes vocábulos:

a) *sileo*: _____

b) *miraculum*: _____

c) *iacto*: _____

d) *labor*: _____

Correção da Ficha de trabalho 7.4.



- Escola Secundária de Camões -



Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades

Correção da Ficha de trabalho 7.4.

Correção FT_3:

I. Indique o caso e a função sintática de:

- a) *pyramidum*: **genitivo do plural, complemento determinativo de *miracula***
- b) *Assyrius...labor*: **nominativo do singular, sujeito de *iactet***
- c) *templo*: **ablativo do singular, complemento circunstancial de causa**
- d) *ara frequens*: **nominativo do singular, sujeito de *dissimulet***
- e) *aëre...uacuo*: **ablativo do singular, complemento circunstancial de lugar onde**
- f) *Caesareo...Amphitheatro*: **dativo do singular, complemento indireto**

II. Identifique a pessoa, número, tempo, modo e voz de:

- a) *sileat*: **3.ª pessoa do singular do presente do conjuntivo na voz activa**
- b) *iactet*: **3.ª pessoa do singular do presente do conjuntivo na voz activa**
- c) *laudentur*: **3.ª pessoa do plural do presente do conjuntivo na voz passiva**
- d) *dissimulet*: **3.ª pessoa do singular do presente do conjuntivo na voz activa**
- e) *cedit*: **3.ª pessoa do singular do presente do indicativo na voz activa**

III. Indique o valor expressivo de cada uma das formas de conjuntivo que ocorrem no texto.

a) Forma: ***sileat*** Conjuntivo: **exortativo**

b) Forma: ***iactet*** Conjuntivo: **exortativo**

c) Forma: ***laudentur*** Conjuntivo: **exortativo**

d) Forma: ***dissimulet*** Conjuntivo: **exortativo**

e) Forma: ***ferant*** Conjuntivo: **exortativo**

IV. Traduza o epigrama.

**A bárbara Mênfis cale as maravilhas das pirâmides,
o labor da Assíria não vanglorie a Babilónia;
nem os Jónios requintados sejam louvados pelo templo da Trívia,
que o altar guarnecido de cornos deixe Delos passar despercebida;
e os Mausoléus, suspensos no ar vazio,
não elevem os Cários aos céus, com louvores desmedidos.**

Todo o trabalho cede perante o Anfiteatro de César,
a única obra que a fama há-de celebrar, em vez de todas as outras.

V. Indique duas palavras portuguesas que, pela sua etimologia, se relacionem com os seguintes vocábulos:

a) *sileo*: (p. ex.) **silêncio, silenciar, silencioso.**

b) *miraculum*: (p. ex.) **milagre, miraculoso.**

c) *iacto*: (p. ex.) **jactância, jactar, jactante.**

d) *labor*: (p. ex.) **labor, laboral, laborer.**

ANEXO 8 – AULA LATIM II



- Escola Secundária de Camões -

Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades



Planificação geral de duas aulas supervisionadas de Latim A

OBJETIVOS GERAIS:

- Conhecer a importância das *thermae* romanas e a arquitetura destes edifícios;
- Reconhecer a importância das viagens para os Romanos;
- Conhecer alguns hábitos das mulheres romanas;
- Rever conteúdos de morfologia e de sintaxe necessários à tradução e análise de texto em Latim;
- Ler e entender textos latinos de dificuldade média: textos elaborados e textos autênticos.

CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS A LECIONAR:

- Formação de advérbios de modo a partir de adjetivos e respetivos graus.

CONTEÚDOS CULTURAIS E CIVILIZACIONAIS:

- As termas romanas e as viagens no mundo romano.

Aula X (90 minutos) Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professor orientador Sumário: As <i>thermae</i> romanas. Leitura, análise e tradução do texto “In thermis” (p.194 do manual)				
Tempo	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
10 min.	Entrada			
20 min.	Conhecer a importância das <i>thermae</i> e a arquitetura dos edifícios.	<i>Otium – As <i>thermae</i></i>	Contextualização do conteúdo civilizacional.	Manual <i>Nova Itinera</i> (p.193)
15 min.			Observação de uma planta de termas.	Ficha Informativa 8.1
2 min.			Leitura expressiva do texto latino pela professora.	Manual <i>Nova Itinera</i> (p.194)
5 min.	Ler corretamente textos em Latim.		Leitura do texto latino por dois alunos.	Manual <i>Nova Itinera</i> (p.194)
20 min.	Traduzir para Português correto um texto de dificuldade média.		Tradução do texto, atividade em interação professora estagiária e alunos.	Manual <i>Nova Itinera</i> Ficha de trabalho 8.2
18 min	Consolidar conhecimentos morfológicos e sintáticos.		Realização de exercícios sobre o texto em estudo.	Ficha de Trabalho 8.3

Guião da Aula (90 minutos):

~ 10 minutos: Entrada na sala de aula e início da aula.

~ 20 minutos: Exposição por parte da professora estagiária sobre as “thermae” romanas.

~ 15 minutos: Observação de uma planta de Termas e do seu vocabulário.

~ 2 minutos: Leitura expressiva do texto latino por parte da professora.

~ 5 minutos: Leitura do texto latino por parte de dois alunos.

~ 20 minutos: Tradução do texto em interação (professora estagiária e alunos).

~18 minutos: Realização de exercícios sobre o texto latino.



Ficha Informativa 8.1: Texto *IN THERMIS* (manual *Nova Itinera*, p.194)

***Thermae*: vocabulário e exemplos**

I. Vocabulário

1 – *caldarium*, -ii: estufa, caldeira;

2 – *nymphaeum*: fonte, piscina;

3 – *locus centralis*

4 – *frigidarium*, -ii: câmara fria;

5 – *apodyterium*, -ii: vestiário;

6- *uestibulum*, -i: vestíbulo, pátio de entrada;

7- *palaestra*, -ae: ginásio.

8 – *locus lectionis*

9- *solarium*, -ii: lugar exposto ao sol;

II. Exemplos do interior de famosas termas romana



Figura 1: Termas de Caracalla (211-217 d.C)

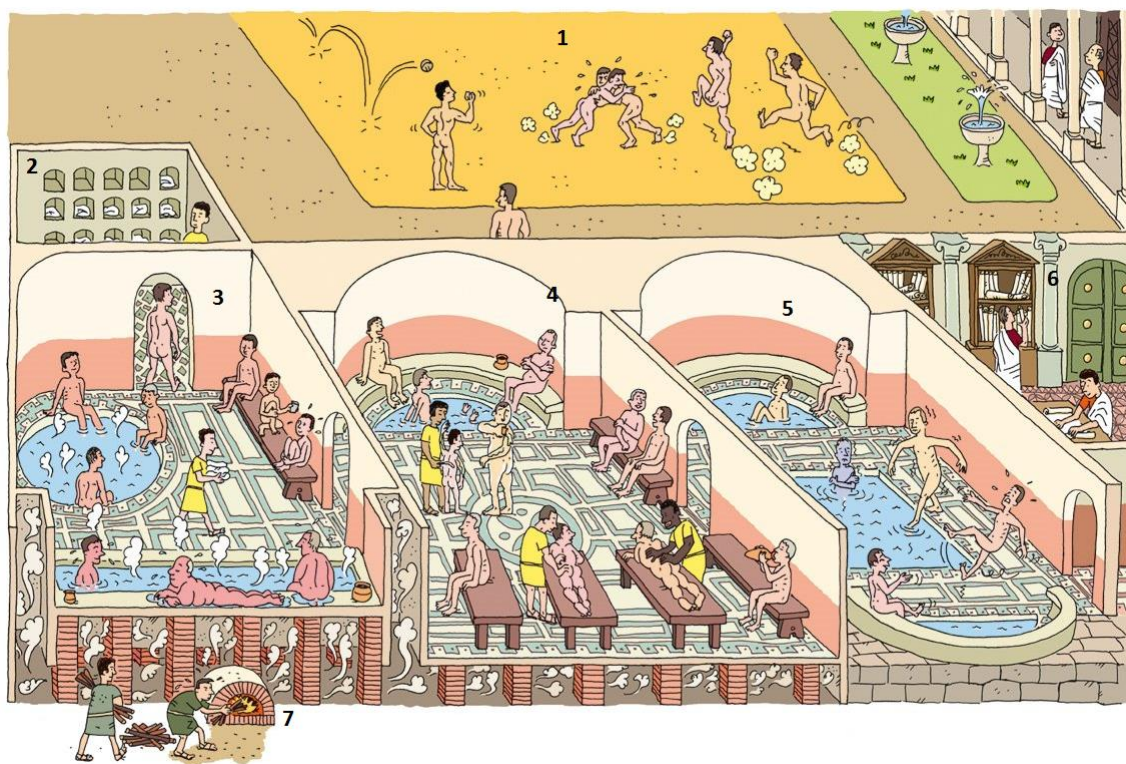


Figura 2: Ilustração sobre o funcionamento das termas.

- | | |
|---------|---------|
| 1 _____ | 2 _____ |
| 3 _____ | 4 _____ |
| 5 _____ | 6 _____ |
| 7 _____ | |



Figura 3: Termas de Trajano

III. Outras famosas termas romanas:

- Terma de Tito;
- Termas de Diocleciano;
- Termas de Nero.

IV. Termas romanas em solo português:

- Termas de Chaves;
- Termas de Évora;
- Termas de Maximinos, Braga.



Ficha Trabalho 8.2: *In Thermis* p.194

Vocabulário

aduenio, -ir, -ere, -ueni, -uentum (v. intr.): chegar.
caldarius, -a, -um (adj.): relativo a calor; quente; de água quente.
contendo, -is, -ere, -tendi, -tentum (v.tr.): estender, pretender, obter.
dstrictarius, -ii: lugar de limpeza;
destringo, -is, -ere, -strinxi, -strictum (v.tr.): limpar.
exerceo, -es, -ere, -cui, -citum (v.tr.): pôr em movimento, agitar.
iatralipta, -ae: aquele que trata fricções, massagista.
eo, -is, -ire, -iui, -itum (v.intr. e tr.): ir (para junto de).
ostiarius, -ii [ostium] (m.): porteiro.
palaestra, -ae (f.): exercício de luta; ginásio.
paulisper (adv.): pouco tempo, durante pouco tempo.
pecunia, -ae (f.): riqueza, fortuna, pagamento.
plerique, -aeque, -aque: a maior parte; a maioria.
pugiles, -is (m.): pugilista.
salio, -is, -ire, -salui, -saltum: Saltar.
sedeo, -es, -ere, -sedi, -sessum (v.tr.): sentar, estar sentado.
sequor, -eris, -sequi, -secutus sum (v.dep.): seguir, acompanhar, ir atrás de.
strigilis, -is (f.): (espécie de) almofada de limpeza.
tepidarium, -ii (n.): sala de banho quente, tepidário.

Tradução:

1. Indique o caso e a função sintáctica das seguintes palavras e/ou expressões:

1.1. cenam (linha 1) _____

1.2. quas (linha 1) _____

1.3. corpus (linha 2) _____

1.4. notissimorum athletarum (linha 13) _____

2. Classifique as formas verbais

2.1. destringebantur (linha 3) _____

2.2. ibat (linha 5) _____

2.3. sequebatur (linha 5) _____

2.4. ferens (linha 6) _____

2.5. spectaret (linha 9) _____

3. Indique o tempo e modo verbais predominantes no texto. _____

4. Refira o antecedente do pronome relativo quas (linha 1). _____

5. Preencha, agora, o crucigrama da página 194 do seu manual.



Ficha Trabalho 8.2: Texto *IN THERMIS* (manual *Nova Itinera*, p.194) - correção

Vocabulário:

aduenio, -ir, -ere, -ueni, -uentum (v. intr.): chegar.

caldarius, -a, -um (adj.): relativo a calor; quente; de água quente.

contendo, -is, -ere, -tendi, -tentum (v.tr.): estender, pretender, obter.

destrictarius, -ii: lugar de limpeza.

destringo, -is, -ere, -strinxi, -strictum (v.tr.): limpar.

exerceo, -es, -ere, -cui, -citum (v.tr.): pôr em movimento, agitar.

iatralipta, -ae: aquele que trata fricções, massagista.

eo, -is, -ire, -iui, -itum (v.intr. e tr.): ir (para junto de).

ostiarius, -ii [*ostium*] (m.): porteiro.

palaestra, -ae (f.): ginásio.

paulisper (adv.): pouco tempo, durante pouco tempo.

pecunia, -ae (f.): riqueza, fortuna, pagamento.

plerique, -aeque, -aque: a maior parte; a maioria.

pugiles, -is (m.): pugilista.

salio, -is, -ire, -salui, -saltum: saltar.

sedeo, -es, -ere, -sedi, -sessum (v.tr.): sentar, estar sentado.

sequor, -eris, -sequi, -secutus sum (v.dep.): seguir, acompanhar, ir atrás de.

strigilis, -is (f.): (espécie de) almofada de limpeza.

tepidarium, -ii (n.): sala de banho quente, tepidário.

A. Tradução

1. Traduza o texto.

Em Roma havia muitas (=numerosas) termas que os cidadãos costumavam (=tinham por hábito) frequentar antes do jantar. Nas palestras (=ginásios) exercitavam o corpo, nos destrictários eram raspados (=faziam limpeza de pele) e friccionados com óleo e estrigilos pelos escravos e, nos tepidários, nos frigidários e nos caldários tagarelavam (=trocavam conversas sobre vários assuntos) sentados em cadeiras (=bancos).

Agripa ia às termas todos os dias; acompanhava-o sempre um iatraplita que levava (o) óleo e (os) estrigilos.

Quando chegava às termas dava uma pequena quantia em dinheiro ao porteiro; depois dirigia-se à palestra para, sentado no pórtico durante algum tempo, ver (= para que pudesse observar) os jovens, atletas e pugilistas, exercitarem-se (=a treinar, treinando uns com os outros).

A palestra era sempre muito frequentada (=estava sempre à cunha): aí, uns saltavam, outros corriam, outros lançavam discos e dardos, outros lutavam e muitos nadavam na grande (=ampla) piscina.

Viam-se também na palestra muitas estátuas de atletas de grande fama (..).

B. Análise linguística

1. Indique o caso e a função sintáctica das seguintes palavras e/ou expressões:

1.1 *Romae* (linha 1)

Locativo do singular, c.c. lugar onde

1.2. *cenam* (linha 1)

acusativo singular, c.c. tempo (*ante* + acusativo)

1.3. *quas* (linha 1)

acusativo singular, complemento direto

1.4. *corpus* (linha 2)

acusativo singular, complemento direto

1.5. *notissimorum athletarum* (linha 13)

genitivo plural, complemento determinativo/complemento do adjectivo *multae*

2. Classifique as formas verbais seguintes:

2.1. *destringebantur* (linha 3)

3.ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo passivo do verbo *destringo*, -is, -ere, -strinxi, -strictum.

2.2. *ibat* (linha 5)

3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo ativo do verbo irregular *eo*, -is, -ire, -iui, -itum.

2.3. *sequebatur* (linha 5)

3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo ativo (verbo deponente) *sequor*, -eris, -sequi, -secutus sum.

2.4. *ferens* (linha 6)

Forma do particípio presente do verbo irregular *fero*, *fers*, *ferre*, *tuli*, *latum*, nominativo singular masculino (concorda com *iatralipta*, nome masculino da 1.ª declinação).

2.5. *spectaret* (linha 9)

3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo ativo do verbo *specto*, -as, -are, -aui, -atum.

3. Indique o tempo e modo verbais predominantes no texto.

Pretérito imperfeito do modo indicativo.

4. Refira o antecedente do pronome relativo *quas* (linha 1). *thermae*.

C. Síntese

1. Preencha o crucigrama da página 194 do manual.

1. *apodyterium*

2. *tepidarium*

3. *palaestra*

4. *hypocaustum*

5. *caldarium*

6. *strigilis*

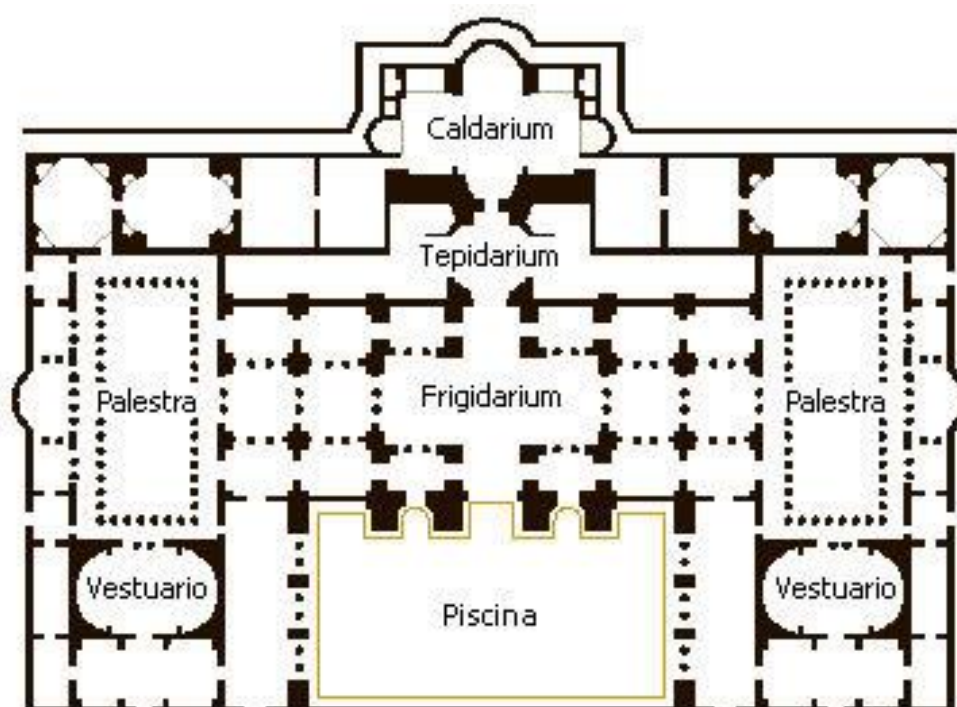
7. *laconicum*

8. *frigidarium*



Ficha Informativa 8.3: As *Thermae*

Thermae - planta



Vocabulário

Caldarium: Local para banhos quentes.

Tepidarium: Local de ambiente morno/tépido.

Palestra: Pátio destinado ao exercício físico.

Frigidarium: Local de ambiente frio.

Vestiarium

Piscina

Aula X (90 minutos) Professora estagiária: Ana Cláudia Neres Cabral Professor orientador Sumário: O <i>Otium</i> no mundo romano: as viagens. Um itinerário no feminino. Formação dos advérbios de modo e seus graus.				
Tempo	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos / Materiais
10 min.	Entrada			
20 min.	- Reconhecer a importância das viagens de recreio; - Conhecer o essencial da vida e da obra dos autores cujos textos são objeto de estudo.	O <i>Otium</i> no mundo romano: as viagens.	- Contextualização do conteúdo civilizacional; - Leitura expressiva de um excerto de <i>Itinerarium Peregrinatio</i> , de Egéria, pela professora.	Ficha de Trabalho 8.4
5 min.	Ler corretamente textos em Latim.		Leitura do texto pelos alunos.	Ficha de Trabalho 8.4
35 min.	Traduzir para Português correto um texto de dificuldade média.		- Tradução do texto pelos alunos com uso do dicionário; - Correção da atividade em interação (professora e alunos).	Ficha de Trabalho 8.4 Caderno diário
10 min.	- Formar advérbios de modo a partir de adjetivos; - Formar o grau comparativo e o superlativo dos advérbios.	Formação dos advérbios de modo e seus graus.	- Formação dos advérbios; - Exercícios de aplicação.	Ficha Informativa 8.5
10 min.	Conhecer e explicar a vivência social em Roma (o trabalho e o lazer);	<i>Otium</i>: Um itinerário no feminino.	Exposição por parte da professora sobre exemplos de <i>otium</i> no feminino.	

Guião da Aula (90 minutos):

~ **10 minutos:** Entrada na sala de aula e início da aula.

~ **20 minutos:** Exposição do assunto e leitura por parte da professora estagiária de um excerto de *Itinerarium Peregrinatio*, Egéria.

~ **5 minutos:** Leitura por parte dos alunos.

~ **35 minutos:** Tradução do texto em interação (professora estagiária e alunos).

~ **10 minutos:** Formação do advérbio de modo e dos seus graus; exercícios de aplicação.

~ **10 minutos:** Exposição por parte da professora sobre um exemplo de *otium* no feminino:

Pequena síntese: As mulheres romanas não se dedicaram sempre à educação dos filhos ou à limpeza da casa. As matronas passavam a manhã a cuidar do seu corpo e frequentavam as *thermae*. Os filhos poderiam ser deixados a parentes ou até escravos, até aos sete anos, momento em que iniciavam a sua escolarização. As mulheres romanas, da alta sociedade, ocupavam os seus tempos livres com tecelagem, costura, compras e visitas às amigas. Por vezes visitavam espetáculos ou dedicavam-se à dança, como forma de divertimento. Envergavam sempre imenso luxo, através de adornos no cabelo, colares e anéis.



Ficha de trabalho 8.4

- Escola Secundária de Camões -



Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades

Ficha Trabalho 8.4: O *otium* no mundo romano: as viagens.

TEXTO (excertos do *Itinerarium ad Loca Sancta* atribuídos a Egéria – século IV)

I. A chegada ao vale (1, 1)

(...) ostendebantur iuxta Scripturas. Interea ambulantes peruenimus ad quendam locum, ubi sex tamen montes illi, inter quos ibamus, aperiebant et faciebant uallem infinitam, ingens, planissima et ualde pulchram, et trans uallem apparebat mons sanctus Dei Syna. Hic autem locus, ubi se montes aperiebant, iunctus est cum eo loco, qui sunt *Memoriae concupiscentiae*.

Itinerarium Egeriae ad Loca Sancta, 1, 1

II. A visita ao vale (5, 8)

Ostenderunt etiam et illum locum, ubi eis pluit manna et coturnices. Ac sic ergo singula, quaecumque scripta sunt in libris sanctis Moysi facta fuisse in eo loco, id est in ea ualle, quam dixi subiacere monti Dei, id est sancto Syna, ostensa sunt nobis. Quae quidem omnia singulatim scribere satis fuit, quia nec retinere poterant tanta; sed cum leget affectio vestra libros sanctus Moysi, omnia diligentius peruidet, quae ibi facta sunt.

Itinerarium Egeriae ad Loca Sancta, 5, 8

2. Traduza o texto.



Correção da ficha de trabalho 8.4

- Escola Secundária de Camões -



Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades

Ficha Trabalho 8.4: O *otium* no mundo romano: as viagens - Correção

TEXTO (excertos do *Itinerarium ad Loca Sancta* atribuídos a Egéria – século IV)

III. A chegada ao vale (1, 1)

(...) ostendebantur iuxta Scripturas. Interea ambulantes peruenimus ad quendam locum, ubi sex tamen montes illi, inter quos ibamus, aperiebant et faciebant uallem infinitam ~~in nitam~~, ingens, planissima et ualde pulchram, et trans uallem apparebat mons sanctus Dei Syna. Hic autem locus, ubi se montes aperiebant, iunctus est cum eo loco, qui sunt *Memoriae concupiscentiae*.

Itinerarium Egeriae ad Loca Sancta, 1, 1

IV. A visita ao vale (5, 8)

Ostenderunt etiam et illum locum, ubi eis pluit manna et coturnices. Ac sic ergo singula, quaecumque scripta sunt in libris sanctis Moysi facta fuisse in eo loco, id est in ea ualle, quam dixi subiacere monti Dei, id est sancto Syna, ostensa sunt nobis. Quae quidem omnia singulatim scribere satis fuit, quia nec retinere poterant tanta; sed cum leget affectio vestra libros sanctus Moysi, omnia diligentius peruidet, quae ibi facta sunt.

Itinerarium Egeriae ad Loca Sancta, 5, 8

3. Traduza o texto.

PROPOSTAS DE TRADUÇÃO

A chegada ao vale (1, 1)

(...) [os lugares, aqueles lugares] eram-nos revelados (=mostrados) segundo (=seguindo) as Escrituras. Entretanto, caminhando, chegámos a um certo lugar (=local) onde então aqueles seis montes, entre os quais íamos, (se) abriam e formavam um vale sem fim, enorme (=imenso), muito uniforme (=perfeitamente plano, planíssimo) e muito belo, e surgia (=aparecia) para lá do vale o santo monte de Deus, o Sinai. Ora, este lugar, onde as montanhas se abriam, situa-se junto àquele lugar (=é vizinho/está junto com aquele lugar) onde se encontram os Sepulcros (=Memórias) da Concupiscência.

(...) mostravam-se conforme as Escrituras. Neste momento, chegamos andando a um certo lugar, onde enfim os montes, por entre os quais caminhávamos, abriam-se e formavam um vale infinito, enorme, planíssimo e muito belo e para além do vale aparecia o Sinai – monte santo de Deus. Este lugar, onde se abriam os montes, está ligado àquele lugar no qual estão as memórias da concupiscência.

A chegada ao vale (1, 1)

Mostraram (=deram-nos a conhecer) também aquele lugar onde não só lhes choveu (=caiu) o manã, como também as codornizes. E assim, pois, tudo aquilo que está escrito (=todas as coisas/relatos que estão escritos) nos livros santos de Moisés, o que aconteceu (=tinha acontecido) neste lugar, isto é, neste vale, que (como eu) disse, se estende por baixo do monte de Deus, isto é, o santo Sinai, (tudo isso) nos foi revelado (=mostrado). Escrever todas estas coisas pormenorizadamente teria sido muito (=bastante, de forma suficiente), porque não podiam reter-se (=guardar-se) tantas (coisas); mas quando vossa disposição (=afeição) venha a ler os livros santos de Moisés, verá (=reconhecerá) mais cuidadosamente (= mais conscienciosamente, com mais exactidão) todas as coisas que ali aconteceram (=se passaram).

Mostraram também o lugar onde choveu para eles maná e codornizes. E assim, portanto, uma a uma, quaisquer coisas que estão escritas nos livros santos de Moisés terem acontecido naquele lugar, isto é, no vale o qual disse que está situado abaixo do monte de Deus, isto é, o santo Sinai, foi mostrado a nós; na verdade, escrever todas essas coisas uma por uma seria demais, porque nem sequer podiam ser lembradas, de tão numerosas, mas quando vossa afeição ler os santos livros de Moisés, verá mais atentamente os fatos que aconteceram neste lugar.



Ficha informativa 8.5

- Escola Secundária de Camões -



Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades

Ficha Informativa 8.5: Formação do advérbio de modo e seus graus

I. Advérbio

Em Latim, como em Português, o advérbio é uma palavra invariável, que serve para modificar a significação de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio.

Relativamente à categoria grau, há advérbios que apresentam três graus: normal, comparativo e superlativo.

Exemplo: DIGNE; DIGNIVS; DIGNISSIME.

II. Formação do advérbio de modo (grau normal)

Os advérbios de modo formam-se regularmente de adjetivos.

1. Se derivam de adjetivos da 1ª classe, substitui-se o –i do genitivo do singular por –e.

Exemplo: *gloriosus*, -i : **gloriose**.

2. Outras vezes por –o.

Exemplo: *subitus*, -i: **subito**.

3. Se derivam de adjetivos da 2.ª classe, substitui-se a *desinência* –is do genitivo do singular por –iter ou –er.

Exemplos: *fortis*, *fortis*: **fortiter**.

Prudens, *prudens*: **prudenter ou prudenter**.

4. Às vezes, usa-se como advérbio o acusativo neutro do singular do adjetivo:

Exemplos: *facile* (facilmente); *dulce* (docemente); *multum* (muito)

5. Pode ainda ser utilizado o ablativo:

Exemplos: *uulgo* (geralmente); *raro* (raras vezes); *gratis* (gratuitamente).

III- Graus dos Advérbios regulares

Os advérbios derivados de adjetivos têm geralmente:

1. um comparativo em –us, que não é senão o comparativo neutro do adjetivo correspondente.

Exemplo: **facilius**, mais facilmente; **clarius**, mais claramente.

2. um superlativo em *–issime* ou *–ime*, que resulta da substituição por *–e* da terminação *–us* do superlativo do adjetivo.

Exemplos: *dignissimus* (gen. *dignissimi*), ***dignissime***; *optimus* (gen. *optimi*), ***optime***.

O superlativo forma-se, pois, normalmente, do superlativo do adjetivo.

Exercícios

1. Sine pinnis uolare haud facile est. (Plauto)

2. Homines amplius oculis quam auribus credunt. (Sêneca)

3. Frons, oculi, uultus persaepe mentiuntur; oratio uero saepissime. (Cícero)

Vocabulário:

Pinna, -ae: pena, asa;

Haud (adv.): não;

Ample (adv.): largamente

Frons, frontis: cara, rosto;

Vultus, -us: aparência;

Persaepe (adv.): muitíssimas vezes;

Mentior, -iris, -iri, -itus sum: mentir;

Oratio, -onis: linguagem, discurso.

a) Faz o levantamento dos advérbios presentes nas frases e indica o grau em que se encontra cada um deles.

b) Traduz as *sententiae*.

1. _____

2. _____

3. _____



Correção dos exercícios da Ficha 8.5

- Escola Secundária de Camões -



Latim A | 11.º ano de escolaridade | Curso de Línguas e Humanidades

Ficha Informativa 8.5: Correção dos exercícios

Exercícios

1. Sine pinnis uolare haud facile est. (Plauto)
2. Homines amplius oculis quam auribus credunt. (Séneca)
3. Frons, oculi, uultus persaepe mentiuntur; oratio uero saepissime. (Cícero)

Vocabulário:

Pinna, -ae: pena, asa;

Haud (adv.): não;

Ample (adv.): largamente

Frons, *frontis*: cara, rosto;

Vultus, -us: aparência;

Persaepe (adv.): muitíssimas vezes;

Mentior, -iris, -iri, -itus sum: mentir;

Oratio, -onis: linguagem, discurso.

a) Faz o levantamento dos advérbios presentes nas frases e indica o grau em que se encontra cada um deles.

Haud – advérbio no grau normal; *amplius* – advérbio no grau comparativo de superioridade; *saepissime*: advérbio no grau superlativo.

b) Traduz as *sententiae*.

1. Sem asas voar não é fácil.
2. Os homens acreditam mais largamente nos olhos do que nos ouvidos.
3. O rosto, os olhos e a aparência mentem muitas vezes; o discurso (é) muitíssimas vezes verdadeiro.

ANEXO 9 – INQUÉRITO 8.º ANO

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino, especialização Português e Latim, da Universidade Nova de Lisboa, a fim de que seja possível produzir o respetivo relatório. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas.

A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração!

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

Repetente: Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que ano/s? _____

I

1. Assinale as frases com que se identifica:

A gestão no feminino é mais humana ☐ É dever do homem sustentar a família ☐

As tarefas da casa são da responsabilidade da mulher ☐

As mães são mais importantes na formação de uma criança que os pais ☐

Os homens não choram ☐ As mulheres são mais frágeis que os homens ☐

2. Assinale a(s) profissão(ões) que gostaria de seguir:

Educação ☐ Engenharia ☐ Direito ☐ Secretariado ☐

Enfermagem ☐ Informática ☐ Gestão ☐ Medicina ☐

Psicologia ☐ Outra: _____ ☐

3. Justifique as suas escolhas.

Vocação ☐ Aptidão ☐ Influências familiares/externas ☐ Outra: _____ ☐

II

1. Faça corresponder a coluna A à coluna B.

Usar Cor-de-rosa

Jogar à bola

Ajudar nas tarefas diárias

Dançar

Artes Marciais

Estar sempre bonito/a

Usar Azul

Cuidar dos irmãos mais novos

Raparigas

Rapazes

2. Observe a imagem:



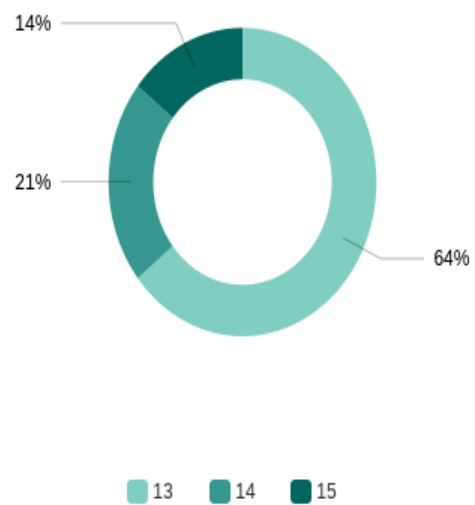
Sítio: <http://estilo.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2012/08/30/brinquedo-nao-tem-genero-boneca-e-carrinho-podem-divertir-meninos-ou-meninas.htm>

2.1 Descreva a imagem e indique o que representa para si.

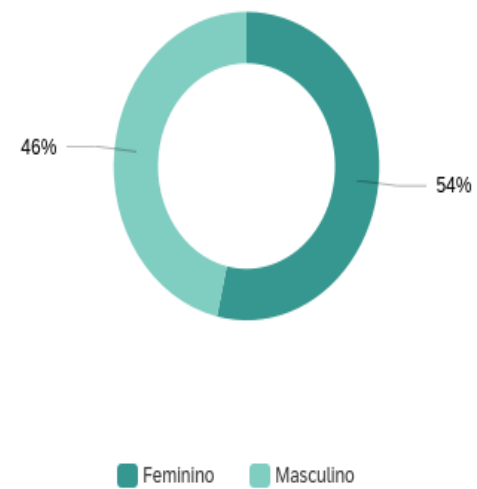
¹² Escolha da imagem baseada no video disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nWu44AqF0il> (consultado, pela última vez, a 27 de maio de 2020, às 17h20)

ANEXO 10 – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO INQUÉRITO AO 8.º ANO

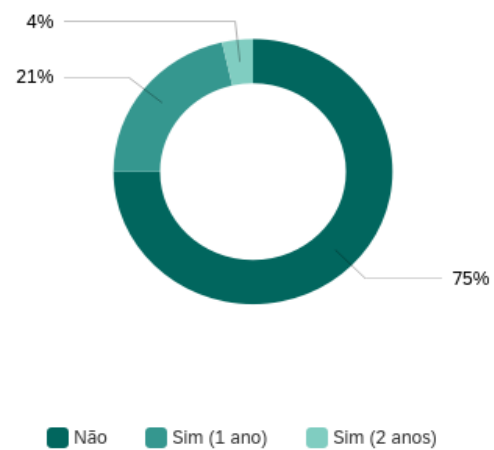
Idade



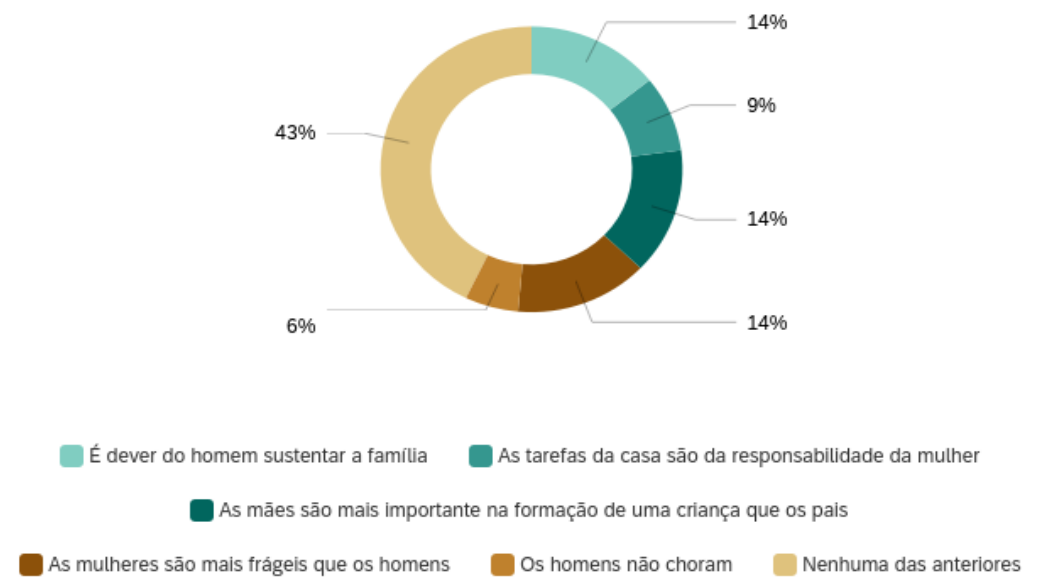
Género



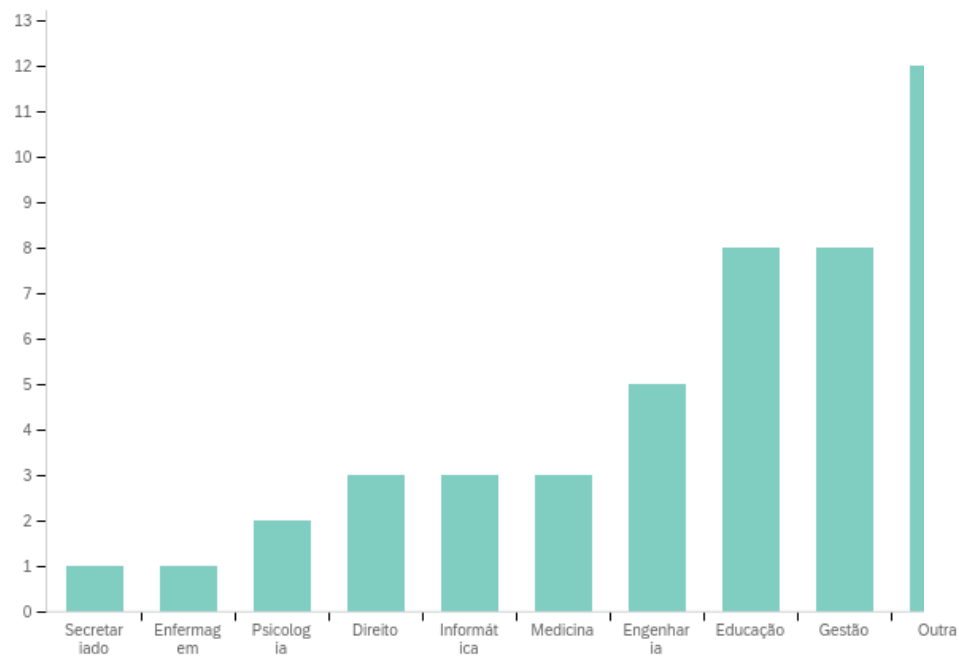
Repetente



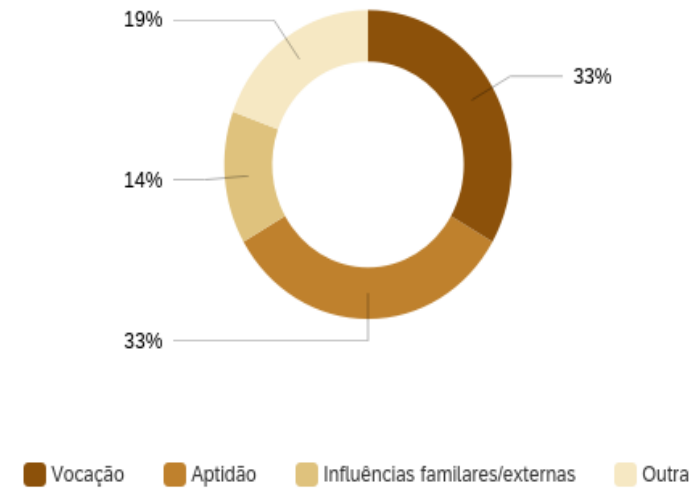
Frases com que se identifica



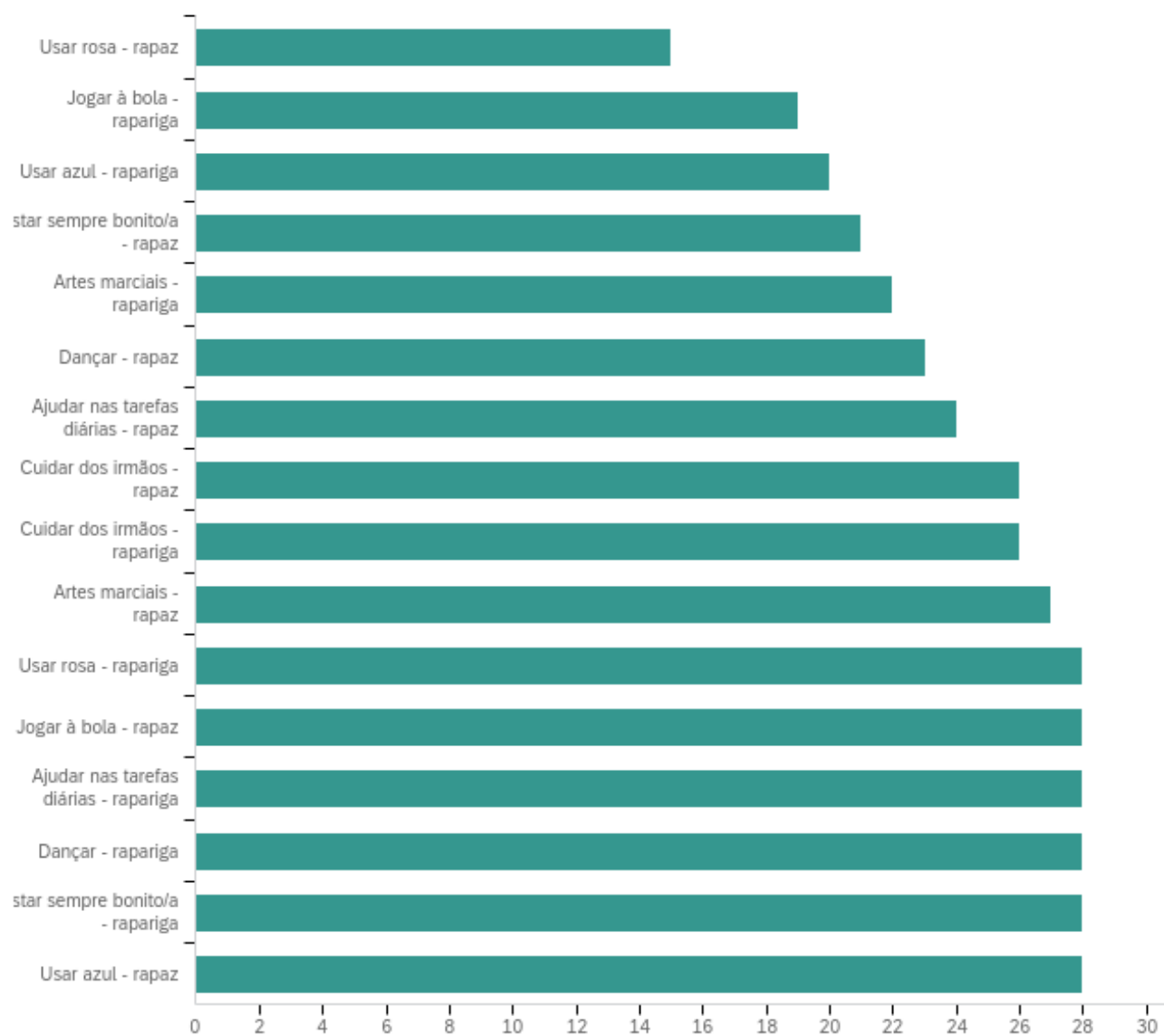
Profissões



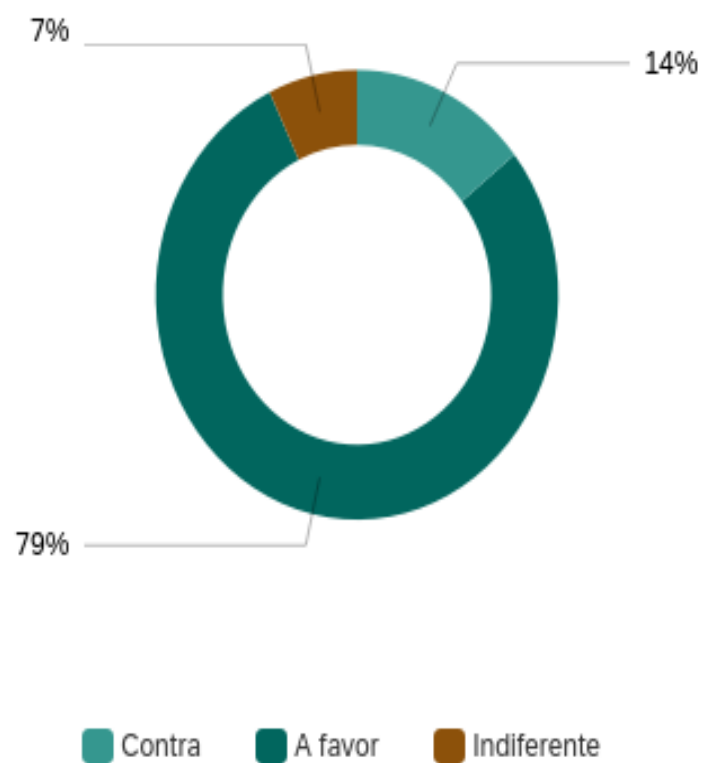
Justificação das escolhas



Ligar colunas (Frases ao género)



Contra ou a favor da imagem



ANEXO 11 – INQUÉRITO 12.º ANO

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino, especialização Português e Latim, da Universidade Nova de Lisboa, a fim de que seja possível produzir o respetivo relatório. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. As perguntas referem-se, somente, ao ensino secundário.

A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração!

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

Curso: _____

Repetente: Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que ano/s? _____

I

1. Que obras estudou na disciplina de Português?

Poetas do século XX <input type="checkbox"/>	Contos/Narrativas do século XX <input type="checkbox"/>	Os Maias <input type="checkbox"/>
Frei Luís de Sousa <input type="checkbox"/>	Poemas de Cesário Verde <input type="checkbox"/>	Lírica Camoniana <input type="checkbox"/>
Fernando Pessoa <input type="checkbox"/>	Os Lusíadas <input type="checkbox"/>	Felizmente há luar! <input type="checkbox"/>
Mensagem <input type="checkbox"/>	Memorial do Convento <input type="checkbox"/>	Outra <input type="checkbox"/>

2. Indique nomes de personagens ou sujeitos poéticos, de que se recorde, das obras que assinalou.

Poetas do século XX _____

Contos/Narrativas do século XX _____

Os Maias _____

Frei Luís de Sousa _____

Poemas de Cesário Verde _____

Lírica Camoniana _____

Fernando Pessoa _____

Os Lusíadas _____

Felizmente há luar! _____

Mensagem _____

Memorial do Convento _____

Outra _____

3. Das supracitadas, quais recorda terem abordado questões sociais?

Poetas do século XX ☐ Contos/Narrativas do século XX ☐ Os Maias ☐

Frei Luís de Sousa ☐ Poemas de Cesário Verde ☐ Lírica Camoniana ☐

Fernando Pessoa ☐ Os Lusíadas ☐ Felizmente há luar! ☐

Mensagem ☐ Memorial do Convento ☐ Outra ☐

4. A que questões sociais se refere?

II

1. Assinale as frases com que se identifica:

A gestão no feminino é mais humana ☐ É dever do homem sustentar a família ☐

As tarefas da casa são da responsabilidade da mulher ☐

As mães são mais importantes na formação de uma criança que os pais ☐

Os homens não choram ☐ As mulheres são mais frágeis que os homens ☐

2. Assinale a(s) profissão(ões) que gostaria de seguir ou poderia ter seguido:

Educação ☐ Engenharia ☐ Direito ☐ Secretariado ☐

Enfermagem ☐ Informática ☐ Gestão ☐ Medicina ☐

Psicologia ☐ Outra _____ ☐

3. Justifique as suas escolhas.

Vocação ☐ Aptidão ☐ Influências familiares/externas ☐ Outra: _____ ☐

4. Comente o seguinte trecho da música “Dia de Folga” de Ana Moura.

“Dona Laura hoje vai ler o jornal/ Na cozinha está o esposo de avental”

ANEXO 12 – INQUÉRITO 12.º ANO II

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino, especialização Português e Latim, da Universidade Nova de Lisboa, a fim de que seja possível produzir o respetivo relatório. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. As perguntas referem-se, somente, ao ensino secundário.

A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração!

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

Curso: _____

Repetente: Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que ano/s? _____

I

1. Que obras estudou na disciplina de Português?

Poetas do século XX <input type="checkbox"/>	Contos/Narrativas do século XX <input type="checkbox"/>	Os Maias <input type="checkbox"/>
Frei Luís de Sousa <input type="checkbox"/>	Poemas de Cesário Verde <input type="checkbox"/>	Lírica Camoniana <input type="checkbox"/>
Fernando Pessoa <input type="checkbox"/>	Os Lusíadas <input type="checkbox"/>	Felizmente há luar! <input type="checkbox"/>
Mensagem <input type="checkbox"/>	Memorial do Convento <input type="checkbox"/>	Outra <input type="checkbox"/>

2. Indique nomes de personagens ou sujeitos poéticos, de que se recorde, das obras que assinalou.

Poetas do século XX _____

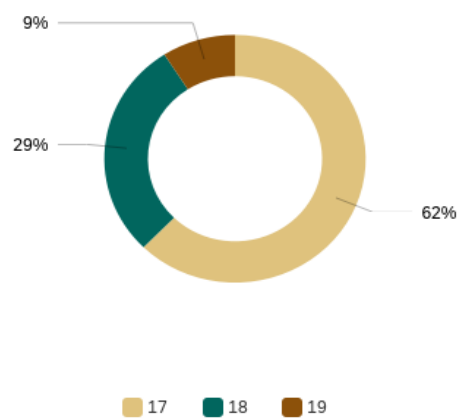
Contos/Narrativas do século XX _____

Os Maias _____

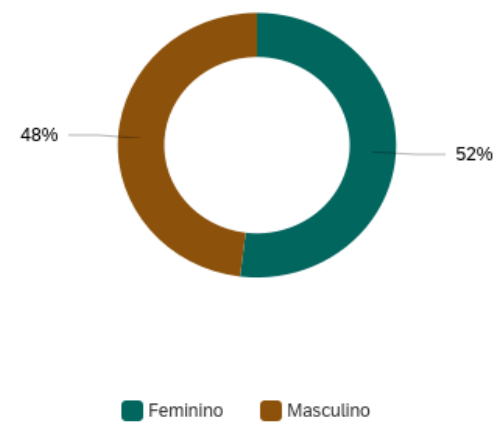
ANEXO 13 – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS REALIZADOS AO 12.º ANO I

Inquéritos realizados em janeiro

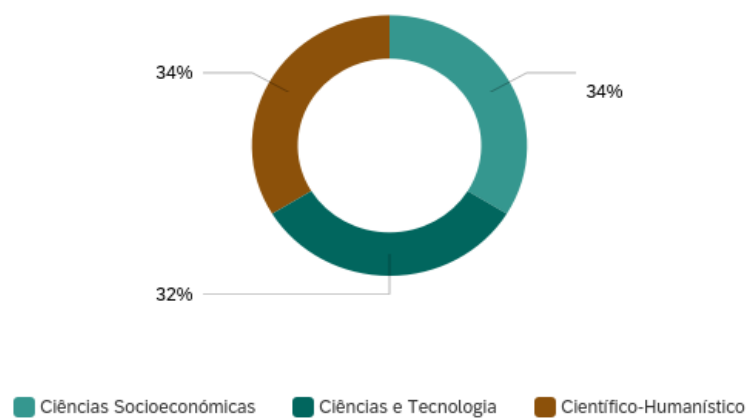
Idade



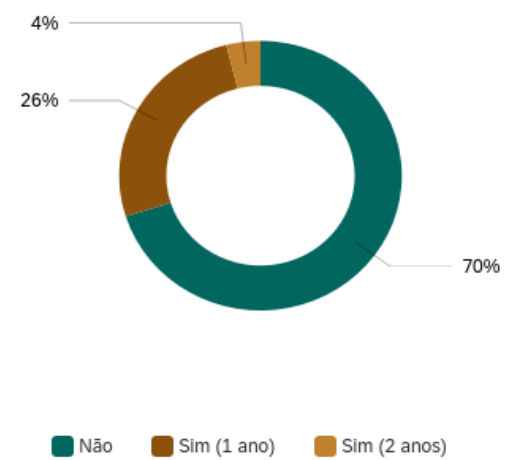
Género



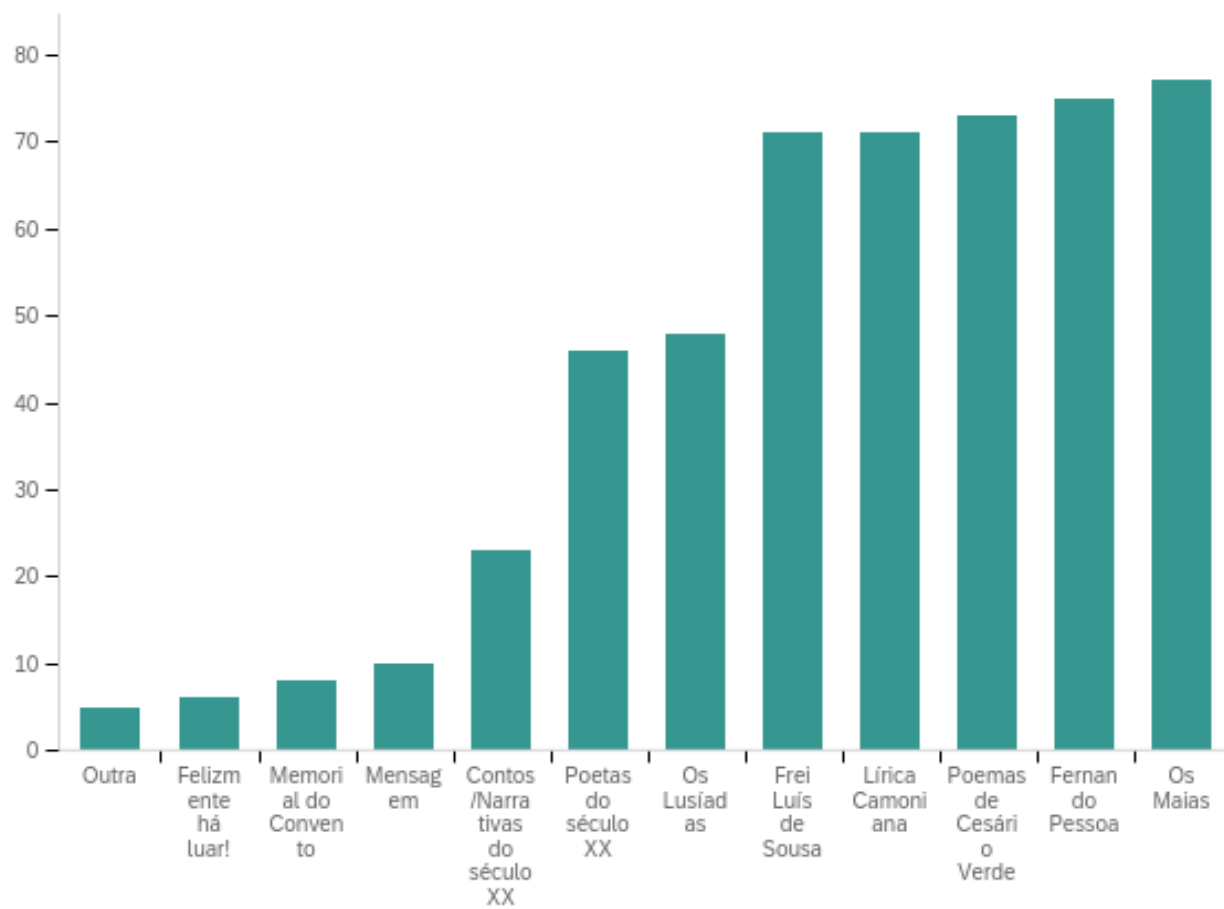
Curso



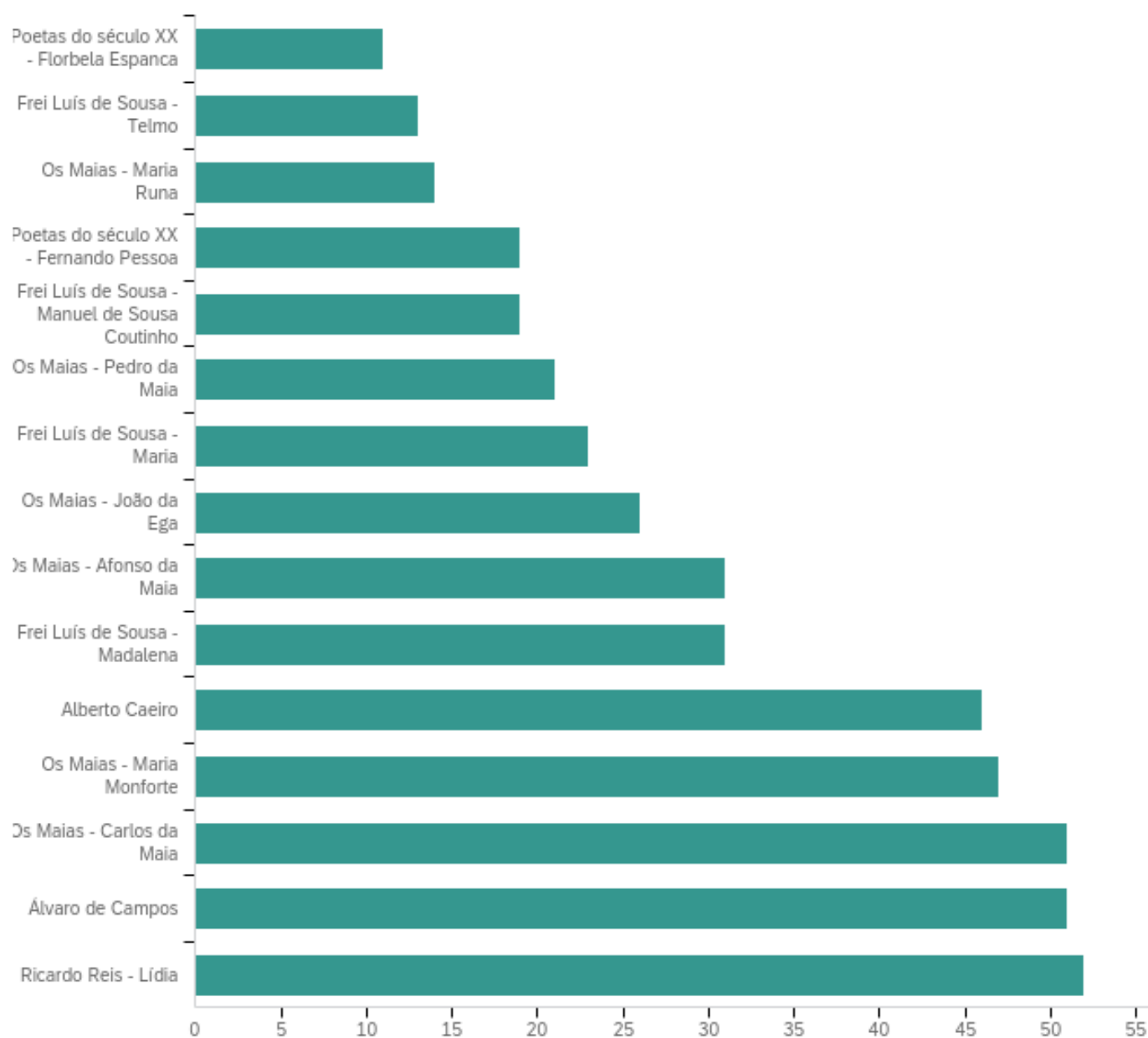
Repetente



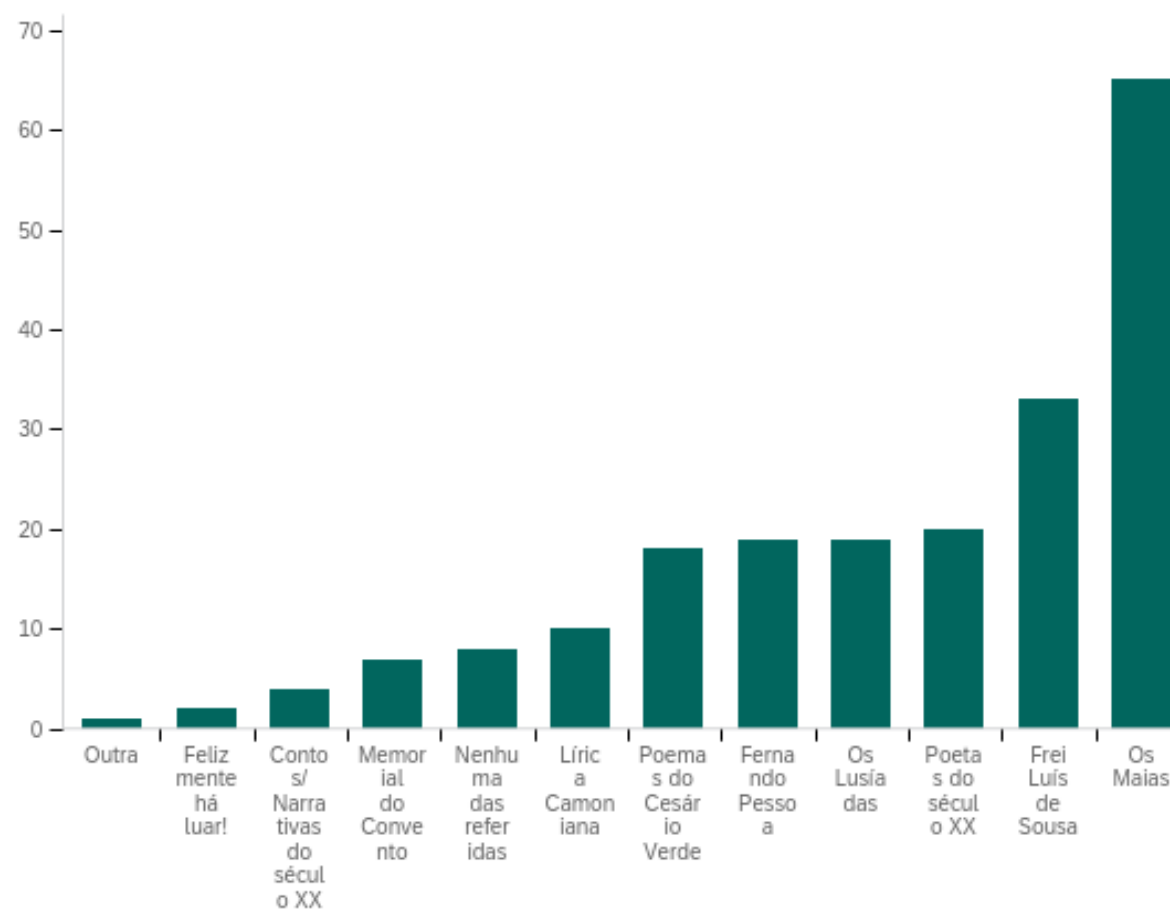
Obras estudadas em Português



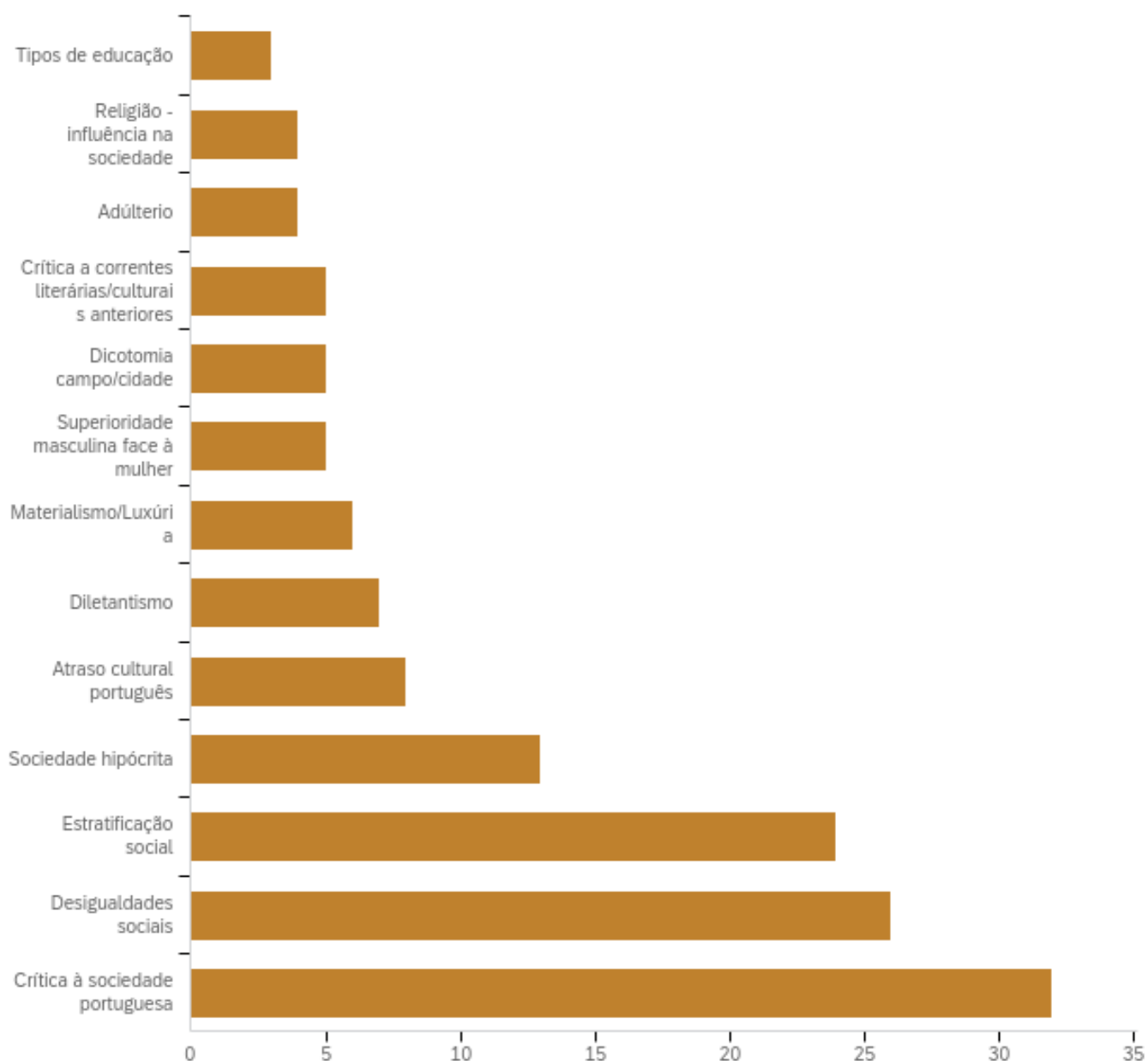
Personagens estudadas (resposta aberta)



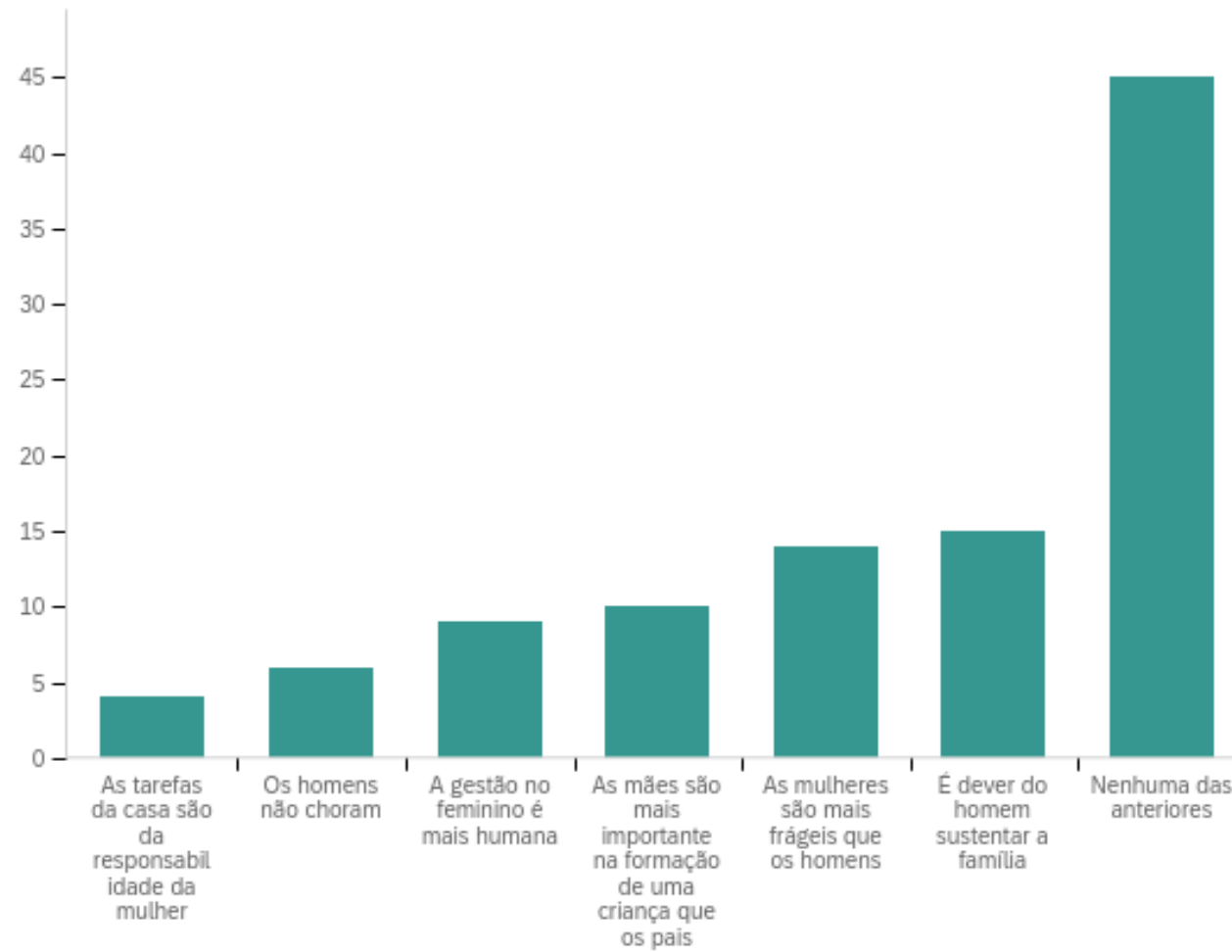
Das obras estudadas quais abordavam questões sociais



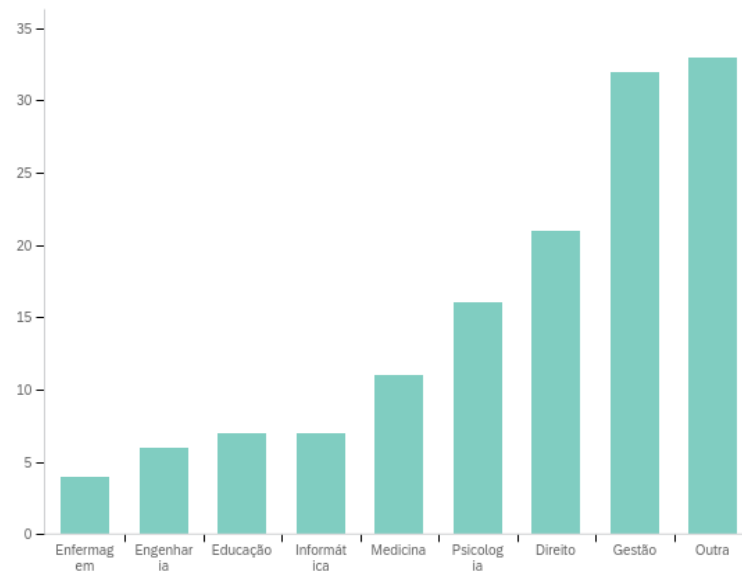
Questões sociais referidas (resposta aberta)



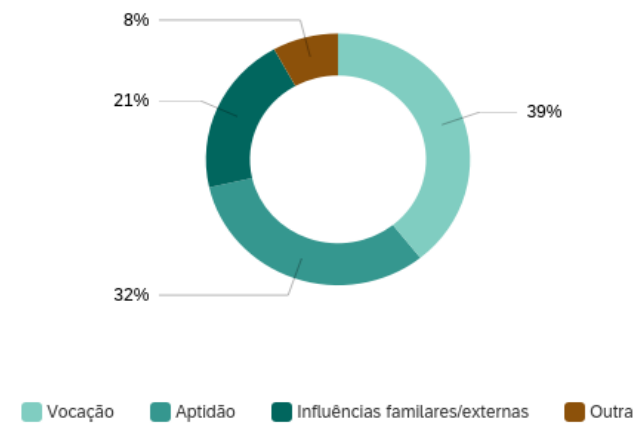
Frases com que se identifica



Profissões



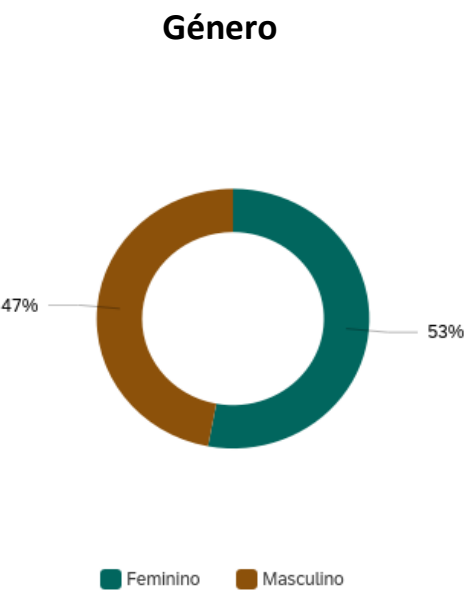
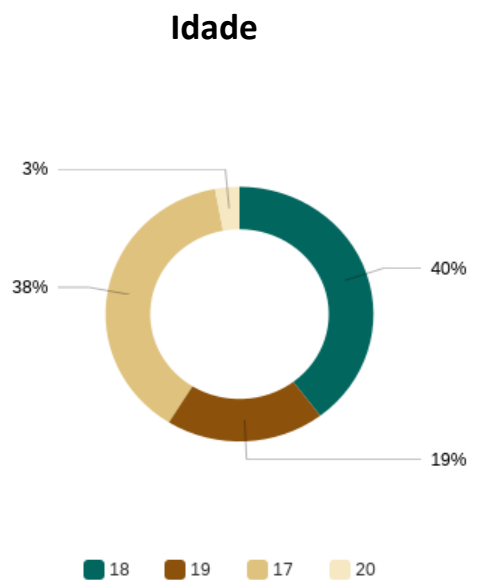
Justificação das escolhas



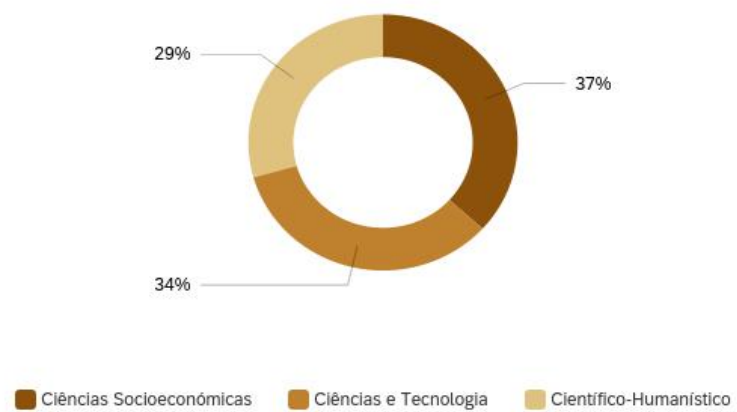
Comentário (resposta aberta)



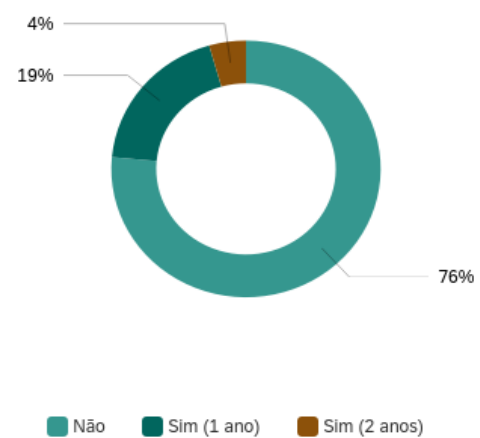
ANEXO 14 – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS REALIZADOS AO 12.º ANO II



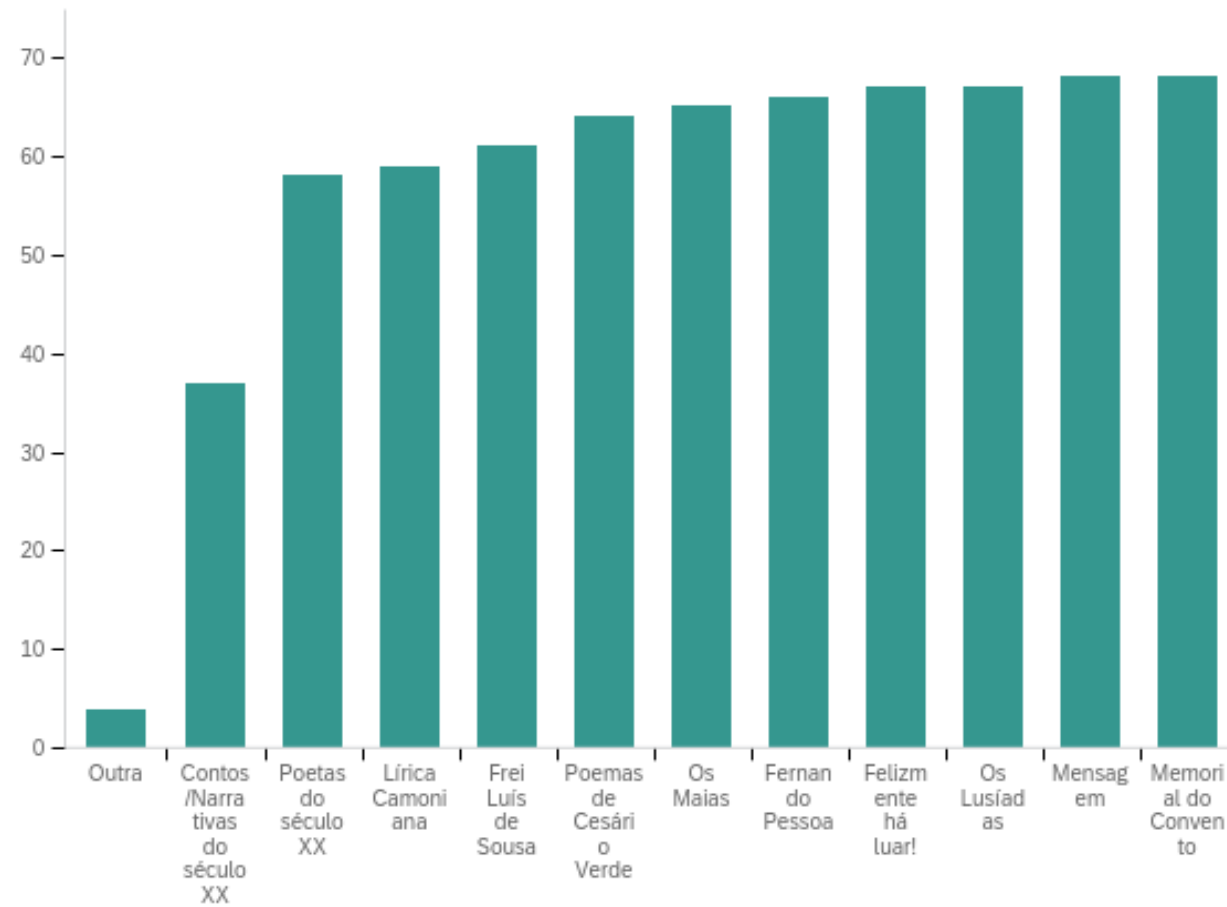
Curso



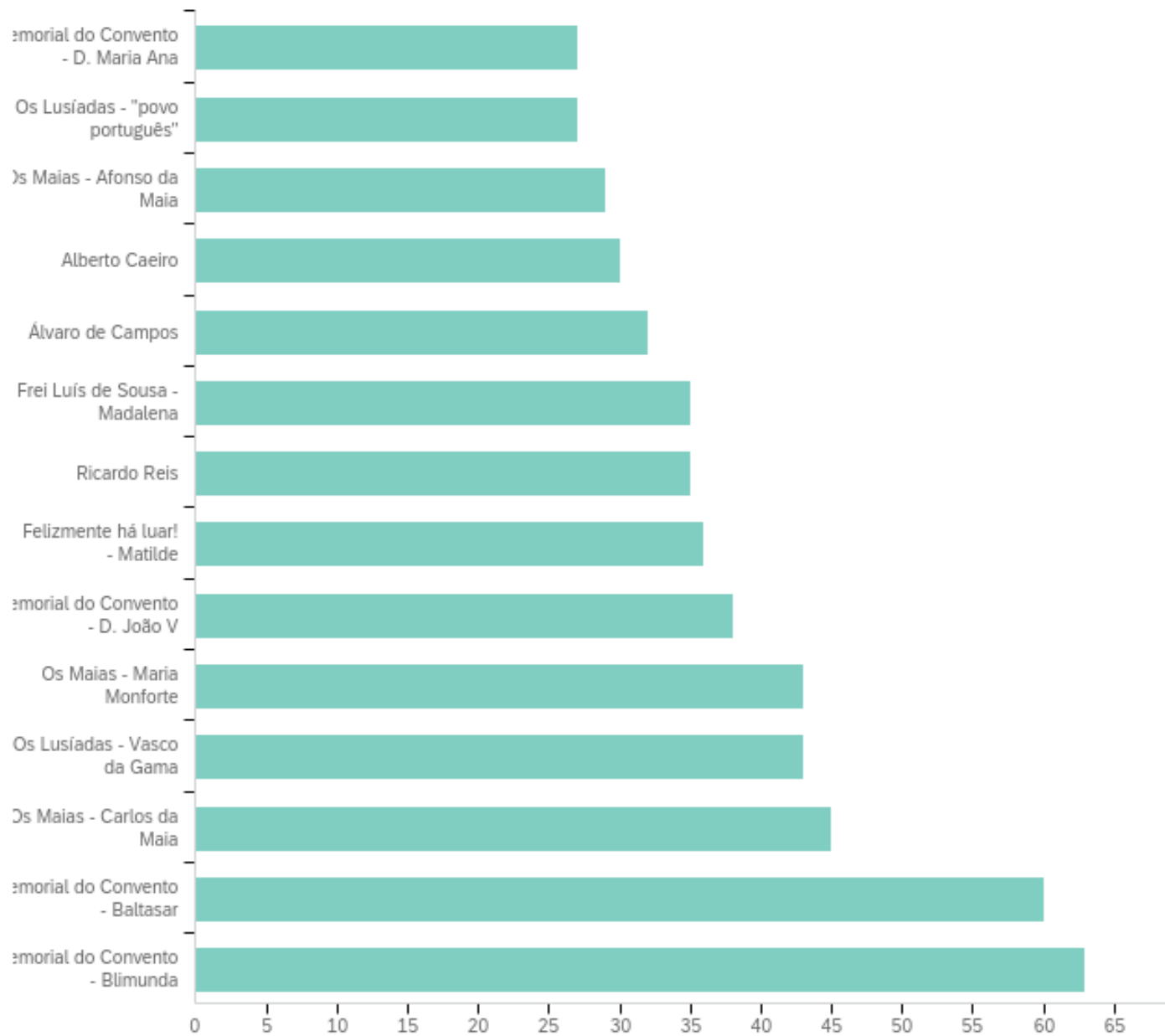
Repetente



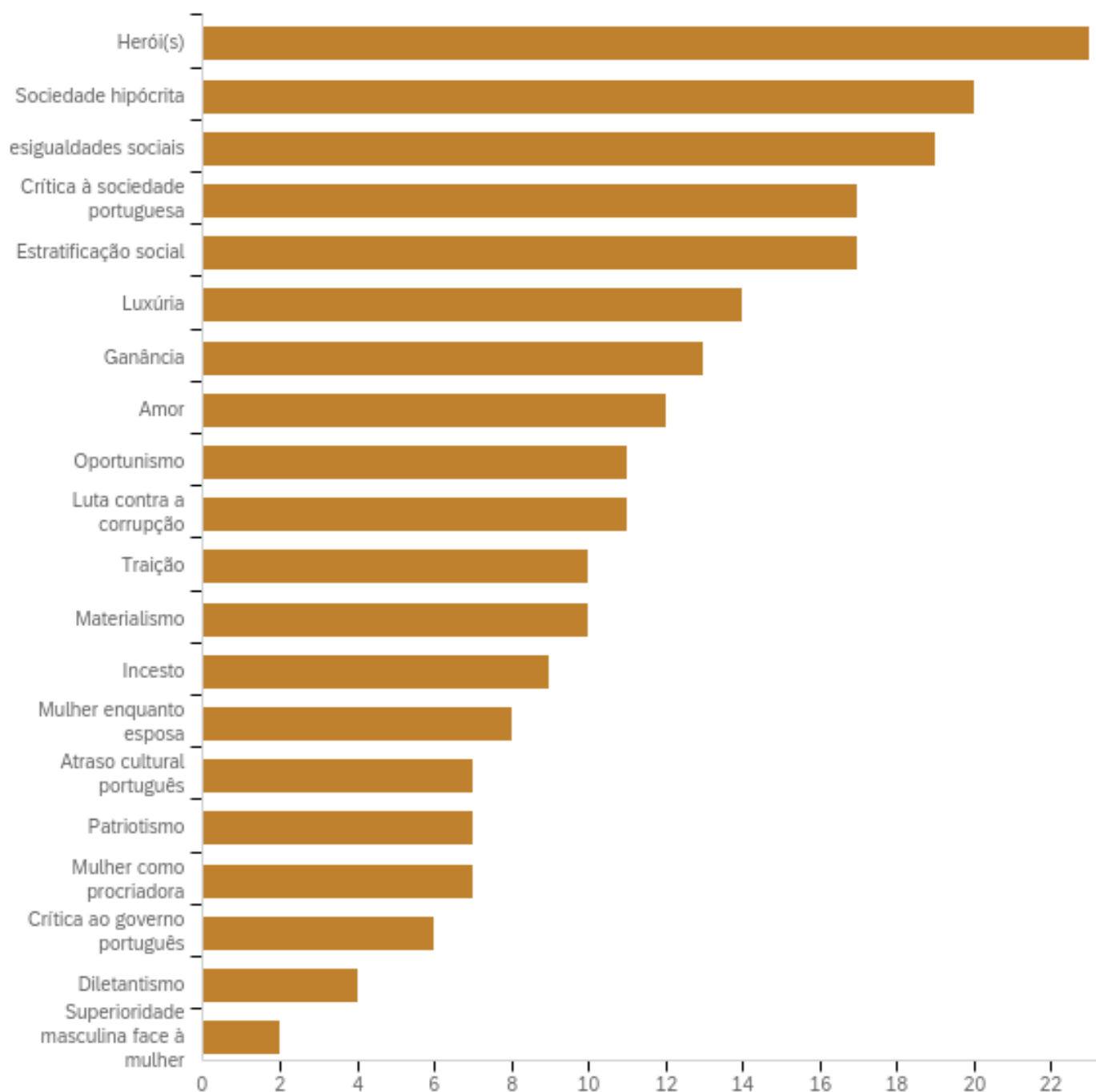
Obras estudadas em Português



Personagens estudadas (resposta aberta)



Que papel, crítica, personagem tipo representam as personagens que indicou? (Resposta aberta)



ANEXO 15 – INQUÉRITO 11.º ANO

Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino, especialização Português e Latim, da Universidade Nova de Lisboa, a fim de que seja possível produzir o respetivo relatório. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas.

A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração!

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

Curso: _____

Repetente: Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que ano/s? _____

I

1. Que conteúdo(s) recorda ter estudado na disciplina de Latim?

Mitos e lendas greco-latinos ☐ A origem lendária de Roma ☐

Religião romana ☐ Vida em família ☐

Outro _____ ☐

2. Dos conteúdos supracitados, quais recorda terem abordado questões sociais?

Mitos e lendas greco-latinos ☐ A origem lendária de Roma ☐

Religião romana ☐ Vida em família ☐

Outro _____ ☐

3. A que questões sociais se refere?

4. Indique personalidades, históricas ou lendárias, que tenha estudado?

II

1. Assinale as frases com que se identifica:

A gestão no feminino é mais humana ☐ É dever do homem sustentar a família ☐

As tarefas da casa são da responsabilidade da mulher ☐

As mães são mais importantes na formação de uma criança que os pais ☐

Os homens não choram ☐ As mulheres são mais frágeis que os homens ☐

2. Assinale a(s) profissão(ões) que gostaria de seguir ou poderia ter seguido:

Educação ☐ Engenharia ☐ Direito ☐ Secretariado ☐

Enfermagem ☐ Informática ☐ Gestão ☐ Medicina ☐

Psicologia ☐ Outra _____ ☐

3. Justifique as suas escolhas.

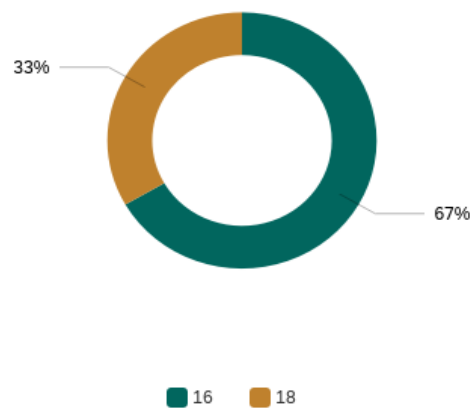
Vocação ☐ Aptidão ☐ Influências familiares/externas ☐ Outra: _____ ☐

4. Comente o seguinte trecho da música “Dia de Folga” de Ana Moura.

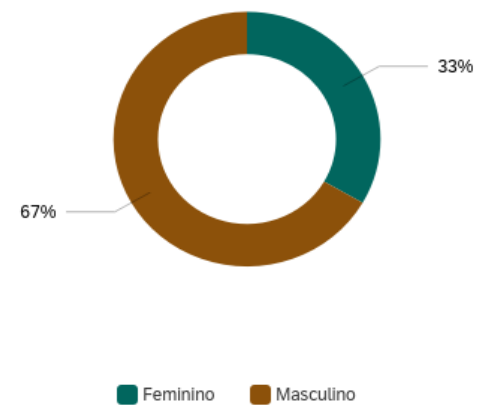
“Dona Laura hoje vai ler o jornal/ Na cozinha está o esposo de avental”

ANEXO 16 – RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS AO 11.º ANO

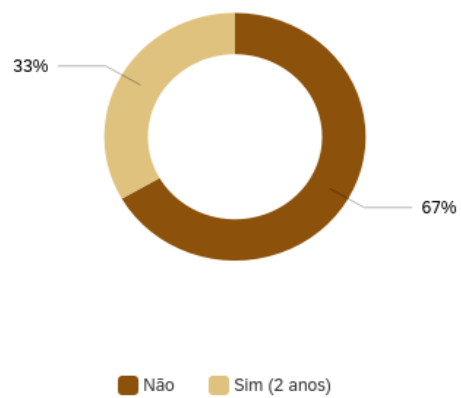
Idade



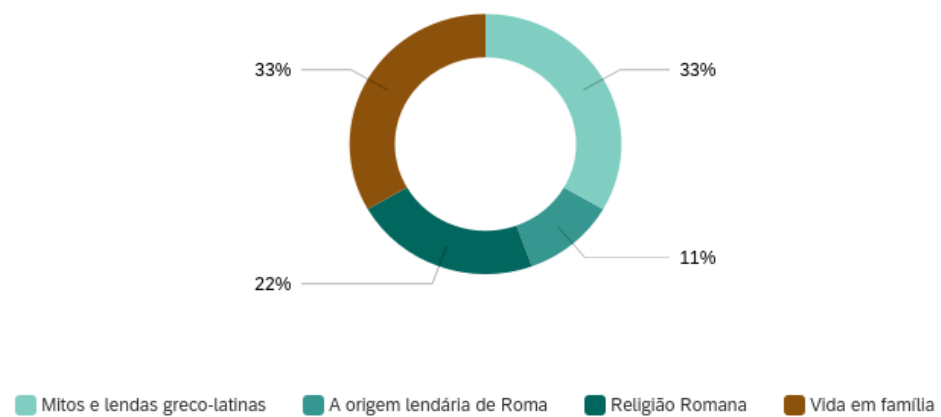
Género



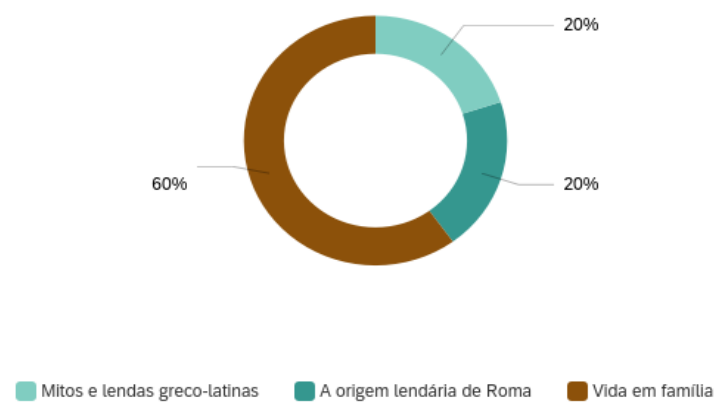
Repetente



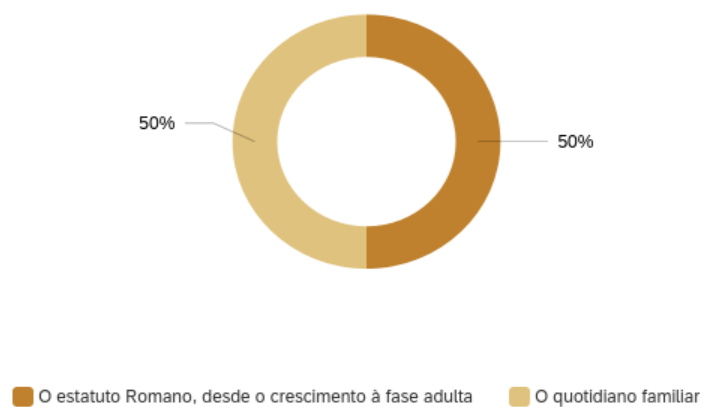
Conteúdos estudados em Latim



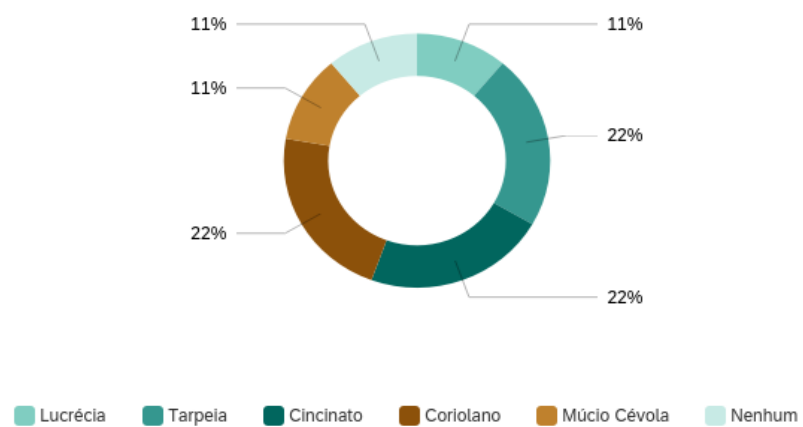
Questões sociais nos conteúdos



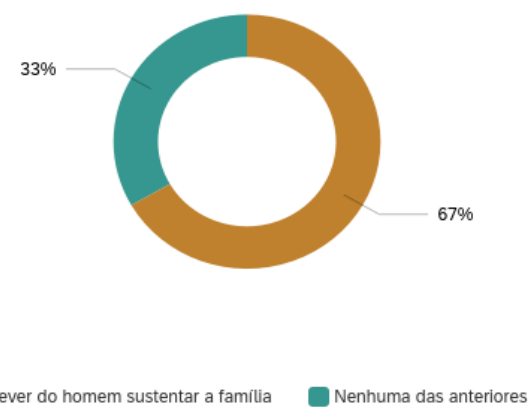
Quais as questões sociais



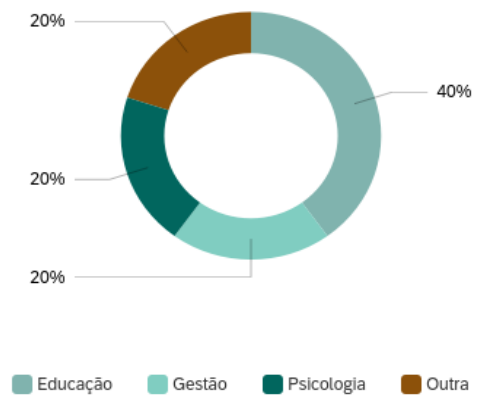
Personalidades (resposta aberta)



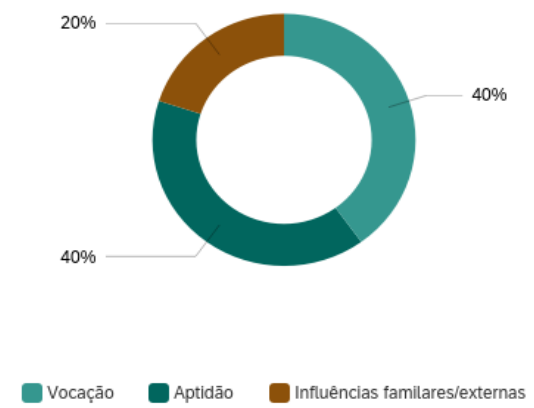
Frases com que se identifica



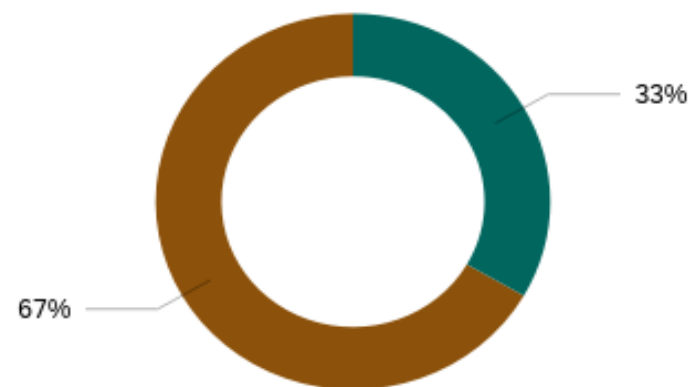
Profissões



Justificação das escolhas



Comentário (resposta aberta)



- Constata a inversão de papéis "tradicionais", referindo que o trecho pretende mudar esses estereótipos
- Comenta que é um "típico dia de folga", sugerindo que se não fosse dia de folga cada um estaria a desempenhar os papéis "tradicionais"